???

2

Edoardo Altomare - Andrea Gargiulo

MUSICABILIA

Radici Future

Musicabilia

© Radici Future Produzioni soc. coop.

Tutti i diritti riservati

www.radicifuture.it | info@radicifuture.it

ISBN 978-88-99865-??-?

Copertina
PierMarino Zippitelli

MUSICA, DISABILITÀ E NEUROSCIENZE

di Edoardo Altomare

1

Le neuroscienze della musica

Nell'Oltrepò pavese, sulla collina di Cascina Rossago, a un paio d'ore da Milano, nasce dal nulla nel 2002 una comunità per adulti con autismo ed altre disabilità: un progetto d'integrazione che prevede l'alternanza di momenti di lavoro e ludici, l'allevamento di animali, la pratica di sport e musica.

Una coppia di psichiatri, il cui figlio è ospite di questa comunità, ha coniato una definizione dell'autismo che sarebbe probabilmente piaciuta allo scrittore Giuseppe Pontiggia, autore del libro *Nati due volte*: l'autismo, dicono, non è un insieme insensato di comportamenti, non una "fortezza vuota"[1] quanto piuttosto una "debolezza piena".

Una delle attività di condivisione tra gli ospiti di Cascina Rossago è impostata sulla musica. Jazz, soprattutto. È la cosiddetta "Orchestra Invisibile", fondata da uno

[1] La metafora della "fortezza vuota", riferita ai bambini autistici, è stata formulata dallo psicanalista Bruno Bettelheim (1903-1990).

psichiatra dell'Università di Pavia: un ensemble di sassofoni, clarinetti e percussioni, suonati da ragazzi autistici che – sotto la guida di musicisti più esperti – trovano così una risposta ai loro bisogni di relazione e socialità. Sax e clarinetti, insieme con il canto, sono un modo per connettersi con gli altri. All'improvviso la diversa abilità di queste persone diventa un'umanità speciale, e quel loro essere tagliati fuori dal mondo, con la musica, sembra farsi molto più lieve[2].

È la forza della musica, intesa come una potente attività sociale, un'esperienza comunitaria. Lo dimostrano quelle situazioni (chiese, concerti, festival musicali) nelle quali si avverte l'emozione collettiva del legame tra le persone che essa è in grado di generare e tra i partecipanti sembra davvero stabilirsi una connessione: il neurologo-scrittore Oliver Sacks (1933-2015) ha parlato di "neurogamia".

In ogni cultura gli esseri umani cantano e danzano insieme, e in ogni società una delle principali funzioni della musica è collettiva e comunitaria, riuscendo a riunire gli individui e a stabilire fra di essi un legame[3]; ma in Italia per fortuna non c'è solo Cascina Rossago. Il mio amico musicista Andrea Gargiulo, ad esempio, tutto questo l'ha capito da tempo. I suoi appassionati racconti parlano di "risvegli", di capacità ridestate dalla musica e dal canto in ragazzi affetti da dislessia, di-

[2] *Una casa per ragazzi autistici: "Musica, animali e un futuro"*, di Giangiacomo Schiavi, Corriere della Sera, 4 dicembre 2016.

[3] Di questo vincolo suscitato dalla musica scriveva nel 1993 lo psichiatra inglese Anthony Storr (1920-2001) nel suo libro *Music and the Mind*.

sturbi dello spettro autistico e persino, in qualche caso, paraplegici.

Scrivo di scienze e medicina da quasi trent'anni per quotidiani e riviste, e ho iniziato ad occuparmi di neuroscienze da quando – nell'organizzare per i dipendenti della Asl di Bari corsi di formazione focalizzati sulla comunicazione (in particolare sulla relazione medico-paziente, l'empatia, l'ascolto attivo) – sono caduto in una vera e propria fascinazione. Una malìa per il cosiddetto circuito cerebrale dell'empatia, per i neuroni specchio, ma anche per le basi neurofisiologiche della creatività musicale e le acquisizioni sempre più intriganti che riguardano questi temi. Sui quali ho scoperto tutto un pullulare di studi e ricerche, tale che è oggi possibile parlare di una branca, una sottodisciplina delle neuroscienze cognitive, che può definirsi "neuroscienze della musica".

E così, quando Andrea mi ha raccontato di suo figlio Fabio, della diagnosi di Asperger e del successo ottenuto grazie al gioco del "dettato cantato", il mio pensiero è andato subito a quei genitori che devono vedersela con figli – bambini e adolescenti – con disturbo dello spettro autistico (DSA)[4]; o a tutti quei ragazzi di cui avevo letto nei romanzi, come ad esempio il quindicenne Christopher Boone nel *Lo strano caso del cane ucciso a mezzanotte* – il cui autore, lo scrittore britannico Mark Haddon, sostiene che "c'è un bambino autistico in tutti noi". O quelli raccontati sul grande schermo, come il ragazzino del film di Stephen Daldry *Molto forte, incredibilmente vicino* tratto

[4] Con lo stesso acronimo (DSA), in altre parti del libro potranno essere indicati anche i Disturbi Specifici dell'Apprendimento.

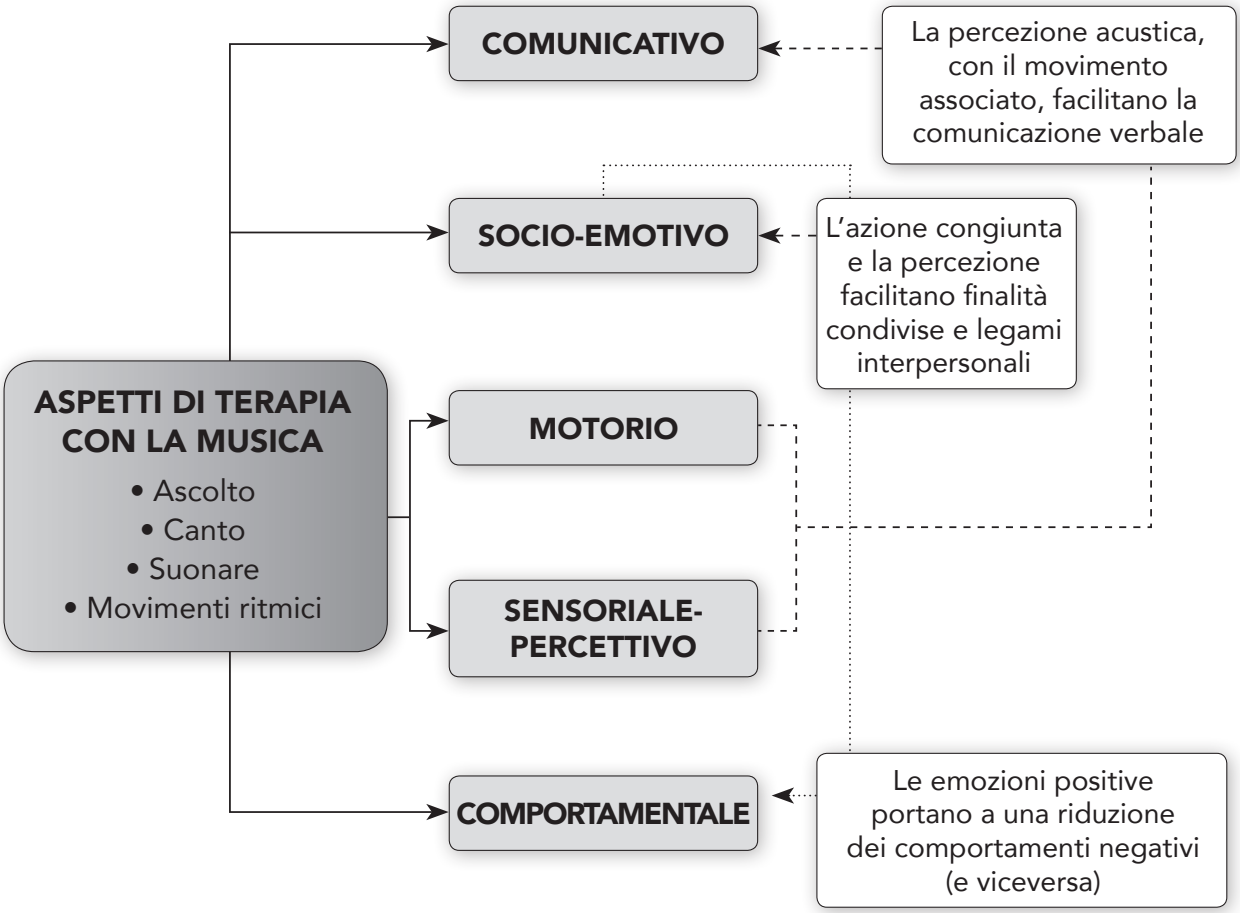
dal romanzo di Jonathan Safran Foer, che del papà ricorda "mio padre diceva che il mio modo di vedere il mondo era un dono, e che era diverso da tutti gli altri" (e mi fa letteralmente venire i brividi).

Penso anche a quel che avevo imparato dalla narrativa e dalla letteratura scientifica: come, cioè, all'improvviso la disabilità di questi bambini e ragazzi, quel loro essere "tagliati fuori" da tutto, sembra farsi molto più lieve quando vengono a contatto con la musica e iniziano a cantare e a suonare, e a come la musica riscuota sempre maggiori consensi e conferme come ausilio terapeutico nei bambini con DSA.

La musica nei bambini autistici (e non solo)

Musica e linguaggio sono strettamente correlati. L'aver ricevuto una formazione musicale si associa spesso, in bambini ed adulti, con l'espressione di più spiccate capacità comunicative e linguistiche. Allo stesso modo, le terapie basate sulla musica e sul movimento (spesso definite *embodied*, incarnate) sono in grado di aumentare tali abilità nei bambini autistici ed in quelli con altri disturbi del neurosviluppo come la dislessia. La Figura 1 illustra gli effetti diretti e indiretti - in ambito percettivo/motorio, comunicativo, socio/emotivo e comportamentale - delle sperimentazioni musicali sui bambini con DSA[5].

[5] S.M. Srinivasan, A.N. Bhat, *A review of "music and movement" therapies for children with autism: embodied interventions for multisystem development*, Frontiers in Integrative Neuroscience, April 2013.



Adattata da: *A Review of «Music and Movement» Therapies for Children with Autism: Embodied Interventions for Multisystem Development*, S.M. Srinivasan and A.N. Bhat, Frontiers in Integrative Neuroscience, April 2013.

Autismo non fa rima con empatia e altruismo. Quello che gli esperti raccontano dei bambini con DSA è che il punto centrale della loro condizione è l'*asocialità*, e che la moltitudine dei sintomi e dei comportamenti che possono essere presenti ha come elemento comune l'incapacità d'interagire con gli altri, la parziale o totale assenza di comunicazione[6].

[6] *Bambini chiusi in sé stessi*, di Fabrizio Benedetti, IlSole24ore Domenica, 8 marzo 2015.

Per questo fa notizia il diciottenne Achille Missiroli, ragazzo autistico "ad alto funzionamento", che tiene letture d'inglese in una scuola primaria di Modena: dice di aver imparato e perfezionato la lingua su YouTube, guardando e riguardando video su Internet e ripetendone le frasi. Per esprimersi prende in prestito le frasi dai film che vede, è bravissimo a replicare voci e toni, e l'educatrice che gli ha consentito di arrivare a "far lezione" ai bambini della scuola primaria, leggendo favole in inglese, è convinta che occorra puntare sulle sue abilità, invece di partire da una disabilità[7].

Eppure di solito i bambini autistici possono manifestare difficoltà specifiche sia nel produrre che nel riconoscere il linguaggio verbale. La scoperta davvero sorprendente sta però nel fatto che possono riuscire a comprendere il linguaggio verbale se questo viene messo in musica: tanto che la musicista Arlyn Kantz, madre di un bambino autistico citata da Oliver Sacks[8], ha creato un programma basato sul canto (e utilizzato in numerosi istituti) appositamente per bambini con compromissione del linguaggio. Kantz racconta che quando il DSA fu diagnosticato a suo figlio – ancora in età prescolare – quest'ultimo riusciva a cantare interi motivi, pur non essendo in grado di rispondere a semplici domande del tipo "come ti chiami?". Ripeteva la domanda, o si limitava ad ignorarla. Mettendo in musica questo esercizio, e lasciando delle pause che lui potesse riempire, il figlio autistico prese a rispondere in modo corretto.

[7] *Il prof delle favole in inglese* «L'autismo non *mi ferma*», di Elena Tebano, Corriere della Sera, 4 giugno 2017.

[8] In *Musicofilia* (Adelphi, 2009)

Lo stesso è accaduto alla logopedista britannica Melanie Mirvis, alle prese con un bambino autistico particolarmente "musicale" con difficoltà di linguaggio: "Occorreva ripetergli diverse volte le domande, prima che lui producesse una risposta verbale. Quando tuttavia gli cantavo una domanda, lui riusciva immediatamente a cantarmi una risposta".

E ancora un'altra madre, Tracy King, ha scritto di suo figlio con la sindrome di Asperger: "Sean si serve della chitarra e del canto come di un modo per connettersi con gli altri. Nella sua vita, la terapia che ha prodotto i risultati utili più importanti è stata la musica. Gli ha dato uno scopo e ha spesso colmato le sue lacune sociali". Sacks è convinto che il riuscire a cantare delle parole abbia un effetto rassicurante su questi pazienti, in quanto dimostra loro che non hanno irrimediabilmente perduto le capacità di linguaggio e che, da qualche parte – e qui il neurologo-scrittore delle emozioni trova una bellissima formula espressiva – "le parole sono ancora 'dentro' di loro, anche se in certi casi per tirarle fuori è necessario ricorrere alla musica"[9].

E allora, sapendo di poter contare sul sostanzioso *reservoir* di storie della medicina narrativa e "romantica" di Oliver Sacks, proviamo a mettere ordine nella massa di dati che provengono dalla letteratura scientifica di questi anni.

Sul blog della Autism Science Foundation, pubblicato a fine agosto del 2013, Marcela De Vivo, scrittrice freelance nonché madre di un bimbo affetto da disabilità di grado severo (paralisi cerebrale), pubblica una rassegna di studi che confermano che la musica rappresenta un potenziale strumento terapeutico: e che spiegano la reazione positiva mo-

[9] Oliver Sacks, ibidem.

strata dai bambini, ma anche dagli adulti, con DSA, quando sottoposti a forme di "music therapy".

De Vivo elenca i seguenti benefici della musica nei soggetti con DSA:

- può promuovere e stimolare le interazioni e le abilità sociali;
- può migliorare il comportamento e la comunicazione;
- può ridurre i livelli di ansia.

E poi, dice De Vivo, "music is fun", e per questo, lei ne è persuasa, la musica consente al suo bambino di comunicare più efficacemente con i suoi genitori.

Si riparla negli stessi termini di terapia con la musica anche in uno studio pubblicato nel giugno 2014, nel quale un gruppo di ricercatori di un'Università danese fornisce prove della capacità della musica di migliorare le competenze dei bambini con DSA nelle interazioni sociali, nella comunicazione verbale e non verbale, negli scambi sociali ed emotivi. Altro dato di enorme rilievo scaturito da questa ricerca è che la terapia con la musica promuove la qualità della relazione tra genitori e figli.

A proposito della comunicazione *facilitata*, che si basa sull'insegnamento di canali di comunicazione alternativi rispetto a quello orale, anche Luca Surian (Università di Trento) parla degli effetti positivi che la musicoterapia – intesa come coinvolgimento di bambini con DSA in attività legate alla produzione (e all'ascolto) di brani musicali – riesce ad ottenere. In alcuni bambini tali attività possono rappresentare un'occasione per esercitare capacità sociali: Surian afferma che la musica facilita l'interazione e la comunicazione con gli altri, e in alcuni casi, aggiunge, riesce

a generare grande soddisfazione soprattutto in quei bambini che appaiono particolarmente dotati nel discriminare note e melodie. Alcuni, secondo quest'autore, posseggono addirittura il cosiddetto "orecchio assoluto", ossia la capacità d'identificare perfettamente una nota – quella con cui inizia la melodia – senza alcun riferimento sonoro o aiuto esterno[10].

Nel luglio 2016, sul sito NYU della New York University, Eileen Reynolds firma un articolo riguardante le possibilità della musicoterapia ("la musica può essere un salvagente") nelle persone con condizioni di varia natura caratterizzate da isolamento fisico, psicologico ed emozionale.

Reynolds inizia col raccontare la storia dell'approccio di musicoterapia "scoperto" da Nordoff e Robbins, e originato a partire da un episodio verificatosi mezzo secolo fa in Inghilterra. Che va assolutamente raccontato, premettendo che la vicenda ha due protagonisti: il primo è il pianista e compositore Paul Nordoff – autore tra l'altro di musiche per i balletti di Martha Graham –, il secondo è Johnny, un ragazzino considerato come escluso (almeno apparentemente) dalle relazioni col mondo esterno a causa di un disturbo dello spettro autistico.

Con Johnny, ospite di un istituto (la Sunfield School) per bambini con speciali bisogni didattici e comportamentali, gli insegnanti tentano disperatamente un contatto: il ragazzino infatti non parla e non mostra alcun interesse a comunicare con gli altri, non esprime alcun tipo di emozione. Lo si sente soltanto, talvolta, piagnucolare di notte, quando è a

[10] Luca Surian, *L'autismo. Cos'è, come intervenire, cosa possono fare le famiglie, gli insegnanti, gli operatori*, Il Mulino, 2005.

letto. Quando però Nordoff inizia a suonare, succede qualcosa: il musicista improvvisa, accordando il suo tempo coi movimenti di Johnny nella stanza. Il ragazzino si accorge che la musica si adatta ogni volta che lui cambia o modifica quello che fa. All'improvviso, insomma, questa strana coppia pianista-ragazzino inizia a comunicare attraverso una sorta di dialogo musicale. E alla fine della sessione, Johnny scoppia a piangere: è vivo, è animato, e lo staff dell'istituto letteralmente elettrizzato.

Insomma l'emozione scaturita dall'incontro tra Nordoff e Johnny ha prodotto un cambiamento in entrambi, ispirando quello che poi sarebbe diventato l'*improvisational approach* di Nordoff e Robbins (Paul Nordoff ha conosciuto l'educatore Clive Robbins proprio a Sunfield), che utilizza tutti gli elementi musicali – includendo armonia, melodia e ritmo – per alimentare nei bambini con questo tipo di disabilità l'autocoscienza, l'espressione di sé, la disciplina e la concentrazione. La convinzione nelle grandi potenzialità della musica nel migliorare la vita di questi bambini ha spinto Nordoff e Robbins dapprima a mettere da parte le loro attività per girare l'Europa e illustrare il loro metodo; in seguito, a partire dai primi anni '60, hanno avviato un laboratorio a Philadelphia, guadagnandosi nel 1962 il primo *grant* mai concesso dall'Università della Pennsylvania per lo studio degli effetti della musicoterapia nei bambini con autismo. Altri centri per la musicoterapia sono poi sorti in tutto il mondo, e oggi il lavoro da loro avviato continua al Nordoff Robbins Center for Music Therapy, sempre ispirato alla "life-changing music"[11].

[11] https://www.nordoff-robbins.org.uk/

Quest'approccio è ovviamente mutato negli anni, anche grazie alla nascita del "movimento della neurodiversità", che sostiene che l'autismo ed altre condizioni neurologiche non sono malattie da eradicare ma rappresentano l'effetto di variazioni nel genoma umano. Nello stesso tempo, col crescere delle diagnosi di DSA e delle istanze per una migliore comprensione di questi disturbi, i ricercatori sono particolarmente impegnati a trovare supporti neurologici a ciò che Nordoff, Robbins ed altri musicoterapeuti hanno scoperto quasi per caso[12].

Che la musica e l'improvvisazione funzionino egregiamente nel consentire una più efficace espressione delle emozioni nei soggetti con DSA è stato del resto confermato anche nel 2017 da un gruppo di clinici e ricercatori di Detroit. Lo si legge sul sito del *Guardian*, in un report dedicato alla performance di un venticinquenne pianista autistico e non vedente, Lance Vardon, presso il Beaumont Hospital a Royal Oak, un sobborgo di Detroit. Seduto al pianoforte al fianco della sua terapeuta Lisa Barnett, che lo segue da 16 anni, Lance ha eseguito il Preludio in C maggiore di Bach. Vardon è nato da genitori non udenti, e sostiene che "la musica parla più forte delle parole". La diagnosi di DSA grave con compromissione della comunicazione verbale, risale a quando aveva solo sette anni: era in grado di rispondere sì o no, ma non di verbalizzare i suoi sentimenti. La sua terapista ha lavorato con lui proprio nel tentativo di sviluppare le sue capacità di socializzare e di rendersi più autonomo: "È questo – conferma la Barnett – ciò che si pro-

[12] '*What Can Music Do ?' Rethinking Autism Through Music Therapy*, di Elieen Reynolds, https://www.nyu.edu, 22 luglio 2016.

pone la musicoterapia nelle persone con DSA, perseguendo obiettivi a livello fisico, emotivo e cognitivo. Come terapisti possiamo restituire a queste persone la capacità e il potere di comunicare".

Al di là del caso rappresentato da un singolo pianista di talento (benché autistico), le osservazioni dei ricercatori che si occupano di clinica hanno confermato che le persone con DSA possono usare l'improvvisazione musicale per esprimere le loro emozioni in modo assai più efficace. Secondo dati preliminari ancora non pubblicati all'epoca della stesura di questo testo da Edward Roth, docente di musicoterapia alla Western Michigan University, i bambini posti all'interno di una risonanza magnetica funzionale (fMRI) e "scannerizzati" mentre improvvisano musica, o ascoltano qualcuno che lo fa, mostrano un aumento dell'attività proprio nelle aree cerebrali che sono coinvolte nella comunicazione[13]. Spiega in altre parole Roth: è come se questi bambini – che sono *naive* dal punto di vista musicale – stessero dialogando attraverso la musica: osservando le immagini di questi cervelli non potresti dire se stiano interagendo a parole o con la musica, non si nota alcuna differenza.

Un altro test è stato condotto su campioni di sangue prelevati a studenti del college prima e dopo aver fatto loro

[13] Un apparecchio per fMRI è in sostanza uno scanner attrezzato in modo da ottenere immagini non solo del cervello, ma anche delle sue aree attive. I soggetti che si sottopongono a un esperimento con la fMRI entrano in un tubo, chiamato appunto scanner, nel quale restano per un tempo variabile compreso fra 15 minuti e 2 ore. In quel periodo di tempo possono guardare un filmato, ascoltare suoni, eseguire compiti cognitivi, schiacciare bottoni o altro – come ad esempio suonare su una tastiera – a seconda dello scopo dello studio e delle istruzioni che ricevono dai ricercatori.

eseguire sia musiche originali che pezzi improvvisati: questo studio è stato pubblicato su *Frontiers in Human Neuroscience*, e i risultati ottenuti parlano di un decremento nel livello degli ormoni dello stress in quei ragazzi che hanno suonato pezzi già composti, mentre in quelli che hanno improvvisato si ritrova un'analoga diminuzione degli ormoni da stress insieme con un significativo incremento dei livelli di *ossitocina*, che vengono ritenuti oggi affidabili indicatori di fiducia. I ricercatori concludono che cantare in gruppo riduce ansia e stress nei partecipanti e stimola le interazioni sociali. Non è superfluo sottolineare che le opportunità creative offerte dalla musicoterapia – così come dal canto, dalla danza e dal teatro – dimostrano considerevoli effetti benefici nei bambini e giovani adulti con forme di disabilità[14].

Ma la musica può svolgere anche un'azione, per così dire, protettiva, nel prevenire alcuni degli effetti dell'invecchiamento: lo suggeriscono i risultati di un'altra ricerca, questa volta canadese (condotta presso l'Università di Montreal), secondo i quali studiare la musica da bambini aiuta il cervello da anziani. Simon Landry, il coordinatore dello studio, che è stato condotto su 16 musicisti e 19 non musicisti, sostiene due cose: la prima è che imparare a suonare uno strumento rende il cervello più reattivo e sensibile agli stimoli sensoriali; la seconda è che suonare uno strumento da piccoli può prevenire alcuni effetti dell'invecchiamento negli anziani. I ricercatori hanno dimostrato che i musicisti hanno tempi di reazione agli stimoli sensoriali più rapidi dei non musicisti, tanto da consentire a Landry di

[14] *How music is being used to treat autism*, di Ashley Zlatopolsky, https://www.theguardian.com, 1 marzo 2017.

dichiarare: "Abbiamo riscontrato tempi di reazione decisamente più veloci nei musicisti, e si può affermare per la prima volta che l'allenamento musicale a lungo termine riduce i tempi di reazione non musicali, tattili e multisensoriali"[15].

In uno studio coordinato alcuni anni fa dalla neurologa Brenda Hanna-Pladdy, 70 adulti in buona salute di età compresa tra i 60 e gli 83 anni furono divisi in tre gruppi: il primo era costituito da musicisti che avevano suonato uno strumento per almeno dieci anni, il secondo da quelli che avevano suonato tra uno e nove anni, e il terzo – il gruppo di controllo – formato da individui che non avevano mai imparato a suonare né a leggere la musica. I risultati dei test neuropsicologici cui furono tutti sottoposti mostrarono che nel primo gruppo (quelli che avevano studiato musica per almeno un decennio) si registravano i punteggi più alti relativamente alla memoria non verbale e visuo-spaziale, nella capacità di attribuire un nome agli oggetti e nell'assimilare nuove informazioni. Nel gruppo di quelli che non conoscevano la musica si ebbero i risultati meno brillanti, mentre prestazioni medie furono fornite dai soggetti che avevano studiato musica tra 1 e 9 anni.

[15] Simon P. Landry, François Champoux, Musicians react faster and are better multisensory integrators, Brain and Cognition, 2017; 111: 156 DOI: 10.1016/j.bandc.2016.12.001.

2

Creatività musicale e improvvisazione

Qualsiasi attività musicale può essere considerata come creativa, dal momento che presuppone un atto di produzione sonora a partire dal silenzio. Il miglior esempio di creatività in quest'ambito è senza dubbio la composizione musicale, ossia l'arte di organizzare dei suoni che da soli non avrebbero un chiaro nesso semantico, in una modalità originale che acquista senso sia per il compositore che per chi l'ascolta. Il mio amico musicista e compositore Gianni Lenoci sostiene che improvvisazione e composizione originino dalla stessa fonte: la creatività di un musicista. Improvvisare significa comporre e fare musica in tempo reale senza la possibilità di correzione di un errore o di un ripensamento. Persino il suonare musica, dunque, diventa atto creativo se include una quota evidente di originalità da parte di chi la esegue: e una più compiuta espressione di creatività musicale viene raggiunta da chi improvvisa.

L'improvvisazione è stata molto studiata negli ultimi anni attraverso le tecniche di neuroimmagine, tra le quali l'fRMI[16]. Collocando per scopi di ricerca alcuni musicisti

[16] Vedi nota a pag.11.

jazz di professione nello scanner, i neuroscienziati che si occupano dei meccanismi coinvolti nei processi improvvisativi hanno trovato significative differenze tra ciò che accade mentre s'improvvisa e mentre si suona "a memoria". Durante l'improvvisazione si è riscontrata una dissociazione, nella corteccia prefrontale, tra un'ampia area corticale che si spegne e un'altra area che invece s'accende. La prima è la regione laterale prefrontale, coinvolta nell'autoinibizione e nell'automonitoraggio consapevole (cioè nella valutazione della giustezza delle azioni che si stanno per compiere) che sbiadisce fino a sparire in modo da spianare la strada agli impulsi creativi, lasciando spazio anche agli errori.

L'area della corteccia prefrontale che invece si "accende" è quella mediale ed è quella che si ritiene responsabile dell'espressione del sé, della propria personalità, delle attività artistiche e della capacità di racconto autobiografico. Si assiste insomma ad una significativa inibizione della corteccia prefrontale, e tutto ciò conduce all'affievolirsi delle capacità di autocontrollo consapevole.

Gli studiosi assicurano che in ognuno di noi c'è un potenziale creativo spesso misconosciuto, e che la creatività musicale non è un'abilità speciale ma è posseduta da tutti gli individui, fermo restando che siano stati esposti ad un determinato sistema musicale e ne abbiano incorporato le convenzioni. È risaputo infatti che in età prescolare i bambini sono già in grado di cantare nuove melodie: già dai tre-quattro anni in poi sono capaci di canticchiare e riferirsi ad un sistema musicale.

Non è ancora possibile rispondere alla domanda su come si sviluppi la creatività, né si può affermare di averne individuato le basi neurologiche. A questo proposito il neu-

roscienziato **Giacomo Rizzolatti** (italiano a tutti gli effetti, anche se nato a Kiev) ha di recente riportato gli esperimenti compiuti da un suo collega neurofisiologo, che è anche un ottimo pianista: in sintesi, lo sperimentatore ha utilizzato uno pseudo-pianoforte all'interno di uno scanner per la risonanza magnetica funzionale (fMRI), iniziando col suonare accordi noti per poi provare a creare musica nuova. La conclusione? È davvero arduo, nel corso di un simile esperimento, distinguere e verificare per certo cosa sia davvero frutto della propria creatività e cosa invece sia "un'inconscia ripetizione di ciò che è stato precedentemente acquisito e legato al sistema tonale"[17]. Una chiosa, quella di Rizzolatti, che richiama inevitabilmente una delle questioni "paradossali" sul tema. Ossia: ma s'improvvisa veramente quando s'improvvisa ? O l'improvvisazione è solo un'astrazione?

Quando non si è sicuri della propria originalità

A proposito della creatività musicale, Giacomo Rizzolatti ha di recente ripreso una storia curiosa riguardante Paul McCartney e "Yesterday", una delle canzoni di culto dei Beatles a lui attribuita. Si racconta infatti che McCartney non fosse sicuro dell'originalità del suo pezzo, ma convinto in qualche modo di averlo già sentito prima. Temeva insomma di averlo inconsciamente "copiato" da altri. Tormentava perciò amici e conoscenti, chiedendo loro conferme o smentite, ma si sentiva rispondere ogni volta che quella canzone era assolutamente originale e che nessuno l'aveva mai sentita prima.

[17] Rizzolatti, G., *Sei tu il mio io. Conversazione sui neuroni specchio con Antonio Gnoli*, Edizioni Casagrande, Bellinzona 2016.

Nel 2003 la questione di un possibile plagio, seppur involontario, di "Yesterday" è stata sollevata dalla pubblicazione di un libro firmato da una coppia di musicologi britannici, Spencer Leigh e Alan Clayson. I due hanno sostenuto quest'ardita teoria credendo di aver ravvisato nella canzone di McCartney echi di "Answer me", un pezzo inciso nel 1954 da Nat King Cole: melodie, fraseggi ritmici, cadenze musicali e persino i testi dei due brani si somiglierebbero fortemente.

La versione ufficiale della nascita di "Yesterday", che risale al maggio del 1965, ha invece del fiabesco, visto che la canzone sarebbe stata il frutto di un'ispirazione notturna di McCartney. Paul l'avrebbe composta di getto, al pianoforte. Le parole invece sarebbero state scritte dal Beatle durante un viaggio in auto da Lisbona ad Algarve insieme alla sua ragazza di allora, l'attrice Jane Asher (con la quale ebbe una tempestosa relazione durata cinque anni).

3

Empatia e neuroni specchio

Il film, sosteneva il celebre psichiatra Cesare Musatti, è il sogno ad occhi aperti per eccellenza. Al cinema come spettatori siamo pienamente avvolti – nell'oscurità – dalle immagini e dai suoni, ed entriamo in uno stato di totale attenzione e concentrazione, come rapiti da quanto vediamo svolgersi e accadere sullo schermo.

Da tempo psicanalisti e "filmologi" si sono chiesti come mai una storia raccontata in un film – che è sempre e comunque una *fiction* – possa coinvolgerci al punto da avere la sensazione di essere noi protagonisti di quella scena d'amore o d'azione sullo schermo. Oggi si sono messi di mezzo anche i neuroscienziati, quelli cioè che studiano il modo in cui funziona il nostro cervello: dicono che immedesimarci nelle azioni degli altri è qualcosa che facciamo tutti i giorni, automaticamente e senza neppure rendercene conto. E' il cervello ad occuparsene, grazie all'attività di alcune cellule nervose chiamate *neuroni specchio*.

La scoperta dei neuroni specchio nelle scimmie risale ai primi anni '90 e si deve ad un gruppo di ricercatori italiani dell'Università di Parma guidati dal neurofisiologo

Giacomo Rizzolatti. Usando una tecnica di registrazione dell'attività elettrica del cervello di una scimmia, si accorsero che queste cellule nervose della corteccia cerebrale si attivavano sia quando una scimmia afferrava del cibo, sia quando osservava una persona (lo sperimentatore) eseguire la stessa azione. Data la loro capacità di attivarsi "riflettendo" le azioni compiute da altri, a queste cellule è stato dato il nome di *neuroni specchio*; in seguito è stato dimostrato che anche la corteccia cerebrale dell'uomo è dotata di meccanismi-specchio simili a quelli individuati nella scimmia.

Per comprendere le azioni altrui, oltre alle aree visive è necessario anche il coinvolgimento del sistema motorio: e qui entra in gioco un altro concetto fondamentale, quello dell'imitazione. Si tratta di una capacità propria di pochissimi esseri viventi, tra cui l'uomo e alcuni primati, che ci ha consentito di trasmettere gesti e azioni di padre in figlio e di generazione in generazione. L'imitazione è alla base dell'educazione. Un pianista, ad esempio, può riprodurre un pezzo semplicemente ripetendo i movimenti delle mani che ha visto fare da un altro pianista: e ciò si deve appunto ai neuroni specchio, che permettono di mettere in moto il meccanismo dell'imitazione[18].

[18] Secondo il neurofisiologo francese Marc Jeannerod, una percezione puramente visiva ci fornisce un aspetto "vuoto" di ciò che si vede. Se invece viene attivato il sistema motorio si ha la capacità di capire cosa fa l'altro, qual è lo scopo dell'azione e come si può riprodurla. Il pianista, vedendo suonare un altro pianista, è in grado di riprodurre mentalmente i suoni dei tasti anche senza sentirli. L'esempio del pianista e la citazione di Jeannerod sono tratti dalla pubblicazione firmata da Giacomo Rizzolatti *Sei tu il mio io. Conversazione sui neuroni specchio con Antonio Gnoli*.

Alcuni Autori parlano oggi di un "sistema" dei neuroni specchio, costituito da quelle parti del nostro cervello che si attivano sia quando si esegue un'azione che quando si osserva qualcun altro fare la stessa azione. I neuroscienziati stanno tracciando un quadro chiaro delle aree cerebrali che svolgono un ruolo centrale quando si entra in empatia: in questo processo non sarebbe coinvolto l'intero cervello, ma una decina di regioni cerebrali fra loro interconnesse. Il sistema dei neuroni specchio appare fondamentale, ad esempio, nella *mimica*: come quando qualcuno, sbadigliando, ci fa sbadigliare, o come quando si imbocca un bambino (lui apre la bocca, e l'apriamo involontariamente anche noi). Il rispecchiamento delle azioni di un altro avviene di solito senza pensare consciamente allo stato emotivo di quella persona: è il cosiddetto "effetto camaleonte", ma l'empatia sembra essere qualcosa di più di questo rispecchiamento automatico[19] (vedi anche pagg. 21-23).

L'imitazione è uno dei presupposti necessari perché si possa costituire una relazione sociale. Ecco perché oggi si pensa che non saremmo in grado di stabilire le nostre relazioni empatiche ed interpersonali senza i neuroni specchio: una loro carente capacità di attivarsi può infatti produrre differenti livelli di patologia e di deficit mentali. A questo punto è legittimo chiedersi cosa sia l'empatia – almeno dal punto di vista del neuroscienziato – e quale sia il nesso esistente tra le nostre relazioni empatiche e i neuroni specchio.

La sopravvivenza dell'uomo sul pianeta dipende anche dalla sua capacità di "leggere" le emozioni degli altri. Le emozioni

[19] S. Baron-Cohen, *La scienza del male. L'empatia e le origini della crudeltà*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2012.

possono infatti segnalare le intenzioni – buone o cattive – del nostro interlocutore, e la competenza emotiva è in sostanza la nostra capacità di riconoscere e comprendere le emozioni altrui, di sapervi rispondere in modo efficace e di saper regolare le proprie esperienze emozionali in funzione del contesto di riferimento. Una delle modalità grazie alle quali gli esseri umani riescono a comprendere le emozioni degli altri passa senz'altro attraverso un'elaborazione cognitiva e logica; oppure lo stato emotivo di una persona – ad esempio il disgusto o il dolore – può trovare una corrispondenza diretta nell'osservatore. In questo caso l'osservatore prova la stessa emozione della persona osservata, e si parla di empatia[20].

Come afferma Rizzolatti, l'empatia è una condizione fondamentale, alla base della nostra natura.

Secondo alcuni autori americani, come lo psicologo Daniel Goleman, l'empatia può presentarsi in molte forme diverse; le varietà principali sarebbero tre:

– la prima tipologia consiste nell'assumere il punto di vista dell'altro, nel comprendere il suo stato mentale, in buona sostanza cosa pensa. Si tratta di un livello cognitivo di empatia, l'*empatia cognitiva*;
– con la cosiddetta *empatia emotiva*, invece, riusciamo a provare ciò che prova l'altro, avvertendo immediatamente all'interno del nostro corpo quello che sta avvenendo nel corpo dell'altra persona (gioia, dolore ecc.): è il "sentire con" l'altro[21];

[20] Rizzolatti, G., Vozza, L., *Nella mente degli altri. Neuroni specchio e comportamento sociale*, Zanichelli, Milano 2008.

[21] Per entrare in sintonia con gli stati d'animo di un'altra persona, dobbiamo essere capaci di cogliere i segnali delle sue emozioni (sul viso, vocali

Le due precedenti qualità di empatia (cognitiva ed emotiva) non necessariamente ci conducono a provare un senso di solidarietà con altre persone o a preoccuparci del loro benessere. È la terza varietà di empatia, la *preoccupazione empatica*, quella che ci porta ad interessarci degli altri, a mobilitarci per aiutarli se hanno bisogno: è in altre parole l'atteggiamento compassionevole[22].

In un dialogo con Goleman, lo psicologo americano Howard Gardner (a cui si deve la teoria delle intelligenze multiple) ha chiarito perché c'è bisogno di tutte e tre le forme di empatia, spiegando che un torturatore può essere molto competente sul piano dell'empatia cognitiva, sapendo come sta reagendo la sua vittima a quello che lui le sta facendo, ma non può permettersi di "sentire con lei". Gli esperimenti d'immersione in vasche di acqua gelida condotti da scienziati e medici nazisti sui detenuti dei campi di concentramento di Dachau sono una tragica conferma di questa situazione. In altre parole, dice Gardner, "sono necessari tutti e tre i tipi di empatia per esserci veramente per l'altro"[23].

ecc.). Gli occhi, ad esempio, sono fondamentali per riconoscere la paura sulla faccia di qualcuno. Un'area della nostra corteccia cerebrale ci mette in sintonia con il disagio altrui stimolando la nostra stessa amigdala – il "centro" del nostro cervello emotivo. Si può insomma affermare che l'empatia emotiva è *incarnata*: di fatto sentiamo dentro di noi, a livello viscerale, ciò che sta avvenendo nel corpo dell'altra persona.

[22] Goleman, D., *Focus. Perché fare attenzione ci rende migliori e più felici*, Rizzoli, Milano 2013.

[23] Daniel Goleman (a cura di), *Intelligenza sociale ed emotiva nell'educazione e nel lavoro*, Erickson, 2014.

Molto ci sarebbe da aggiungere a proposito dei meccanismi che sono alla base dell'empatia. I ricercatori più impegnati in questo affascinante campo d'indagine concordano su un aspetto: l'empatia non si accende o si spegne come se fosse l'interruttore della luce (Rizzolatti). Essa, in realtà, somiglia più a un dispositivo variatore di luce che a un interruttore tutto/niente (Baron-Cohen). L'idea chiave è che tutti noi ci troviamo in qualche punto all'interno di uno "spettro" di empatia (da alta a bassa): e che potremmo venire tutti allineati lungo questo spettro di differenze individuali, in base al livello empatico che possediamo.

4

Educare all'empatia con la musica

Lo straordinario lavoro che Andrea Gargiulo porta avanti con determinazione nei bambini e nei ragazzi con varie forme di diversa abilità, seguendo le indicazioni del metodo Abreu, mi ha richiamato alla mente la cosiddetta "piramide dei bisogni di Maslow", e il ruolo fondamentale che svolgono i genitori nell'educazione emotiva dei loro piccoli.

In sintesi, nel 1954 lo psicologo americano Abraham Maslow pubblicò in un libro (*Motivation and Personality*) la sua scala dei bisogni, suddivisa in cinque differenti livelli, dai più elementari ai più complessi. I livelli di bisogno concepiti da Maslow sono:

- bisogni fisiologici vitali (alimentazione, acqua, sonno, riposo, igiene);
- bisogno di sicurezza (sentirsi sicuri, non minacciati, senza paure);
- bisogno di amore e appartenenza (affetto, amicizia);
- bisogno di stima (autostima, prestigio, sentirsi apprezzati);
- bisogno di autorealizzazione (realizzando la propria identità e le proprie aspettative e occupando una posizione soddisfacente nel gruppo sociale).

Sappiamo tutti che l'infanzia è il periodo cruciale della vita nel quale vengono sviluppate le funzioni basali cognitive, emotive, relazionali. Un lungo cammino di maturazione cerebrale nel corso del quale, avverte il neuropsicologo Álvaro Bilbao, allo sviluppo cerebrale e intellettivo del bambino servono strategie ottimali di supporto da parte dei genitori. Per potenziare l'intelligenza dei nostri figli non esistono farmaci o programmi miracolosi, ma soprattutto istruzione, educazione all'empatia.

Scrive Sara Sesia: "Come genitori possiamo influenzare molto lo sviluppo intellettivo ed emotivo dei nostri figli, attraverso la relazione, educando con empatia e all'empatia, coltivando l'assertività e potenziando il cervello razionale. Partendo dal bambino che siamo stati e che ancora è lì, dentro di noi"[24].

Credo davvero che il lavoro di Gargiulo abbia a che fare col risveglio del bambino che è dentro di noi. Ad esempio con la sincronia, quella fusione non verbale del modo in cui ci muoviamo che segnala un'interazione nel rapporto con gli altri. La si può ritrovare nei musicisti jazz che improvvisano non ripetendo mai esattamente ciò che fanno: nel jazz devi entrare in sintonia con le sensazioni del tuo corpo - e quindi "senti" quando è il momento di andare al centro del palcoscenico e quando invece defilarsi[25]) – e con la nostra costante necessità di connessioni. Senza le quali siamo tutti come isole, magari anche bellissime, ma inattive.

[24] Sesia, S., *Abbracciare il cervello dei bimbi*, Il Sole24ore Domenica, 18 giugno 2017.

[25] Goleman, D., *Focus. Perché fare attenzione ci rende migliori e più felici*, Rizzoli, Milano 2013.

Prendendo spunto dalle metafore musicali di Gerald Edelman (1929-2014), biologo premio Nobel per la Medicina nel 1972, Oliver Sacks annota: "I musicisti sono connessi. Ciascuno di loro, interpretando individualmente la propria musica, modula costantemente gli altri ed è da essi costantemente modulato. Non c'è un'interpretazione definitiva o una mappa 'master'; la musica viene creata collettivamente e ogni esecuzione è unica". E' questo il quadro che Edelman propone del cervello: un'orchestra, un ensemble, ma senza direttore: un'orchestra che crea in autonomia la propria musica.

Dalle indagini condotte prima con l'ausilio di metodiche come l'elettroencefalogramma, e poi con diverse altre tecniche (magnetoencefalografia, stimolazione magnetica transcranica) ed infine con la fRMI, è emerso che nei bambini con disturbo dello spettro autistico è effettivamente riscontrabile un deficit del sistema dei neuroni specchio. L'idea che nell'autismo il sistema *mirror* possa essere malfunzionante (qualcuno ha parlato di "specchi che si rompono") è stata avanzata per la prima volta in maniera esplicita nel 2001 da un gruppo di ricercatori in Scozia. In uno dei suoi libri più recenti Giacomo Rizzolatti dichiara di concordare pienamente con l'idea del deficit dei neuroni specchio – e che questo comporti, a cascata, gravi problemi cognitivi per i bambini autistici (ma, aggiunge, "questa non è la causa principale dell'autismo"). Il neuroscienziato ritiene piuttosto che vada ricercata "in un ritardo o deficit nel loro sviluppo, a sua volta dipendente da un deficit motorio". Quando infatti i bambini autistici vengono studiati da un punto di vista neurologico, anziché psicologico, ci si accorge che presentano molteplici problemi motori, anche se spesso sono di lieve entità.

Lo scenario Kaspar Hauser

Una vicenda intrigamte e misteriosa può forse servire a chiarire meglio il senso delle affermazioni di Rizzolatti. È la storia di Kaspar Hauser, un ragazzo di circa 16 anni, che nel 1828 apparve come dal nulla a Norimberga. Era pressoché incapace di parlare, camminare e mangiare, se non con le mani. Aveva piedi soffici come quelli di un neonato che non ha mai camminato e mani non addestrate a tenere forchetta e coltello. Secondo quanto riportato nel 1833 da Anselm von Feuerbach, Hauser aveva sempre vissuto in una stanzetta angusta e buia, nutrito a pane e acqua, e con ridotte possibilità di movimento.

Sulle origini del ragazzo si sono sprecate ricostruzioni più o meno fantasiose. La più accreditata è che fosse l'erede legittimo di una famiglia aristocratica, nonché vittima di un complotto dinastico per il quale finì assassinato.

Lo "scenario Kaspar Hauser" è dunque quello di un soggetto che cresce in condizioni di totale isolamento dal resto del mondo. Un individuo del genere non sarebbe in grado di conoscere se stesso più di quanto non possa conoscere il suo volto.

Se una persona non ha la possibilità di compiere esperienze motorie precoci, il suo repertorio di atti motori avrà delle lacune. Mangiare con forchetta e coltello è un'azione semplice e quotidiana, che però per essere eseguita con scioltezza richiede anni e anni di esperienze molteplici e ripetute, a partire dalla prima infanzia. I neuroscienziati ipotizzano quindi che, se qualcuno avesse all'epoca potuto studiare la corteccia cerebrale di Kaspar Hauser, avrebbe trovato con ogni probabilità un repertorio molto limitato di neuroni che codificano atti motori.

Secondo Rizzolatti l'autismo è una condizione "su base genetica": ciò significa che la base genetica è la predisposizione a diventare autistico, e su questa s'innestano fattori ambientali e familiari[26]. L'attenzione si è spostata di recente sulle possibilità di una diagnosi precoce dell'autismo – tra i 12 e i 13 mesi di vita – che consentirebbe un'adeguata ed efficace riabilitazione, capace di migliorare molto il successivo decorso[27]. È ancora il neuroscienziato a prospettare scenari che non riguardano certo terapie risolutive ("questo è fuorviante", avverte) ma un "focus" maggiore sulla precocità di una diagnosi, che oggi, purtroppo, viene posta solo verso i tre anni di vita. Bisognerebbe cogliere, precisa Rizzolatti, segnali che già prima dovrebbero mettere in allerta un genitore. Un esempio? Quando una mamma allunga le braccia verso il suo bambino, se il piccolo è autistico non risponderà al gesto, restando passivo[28].

[26] Lo psichiatra italiano Marco Bertelli, direttore scientifico del CREA, sottolinea che anche gli studi di genetica sulle alterazioni delle sequenze nucleotidiche che regolano la maturazione dei neuroni, e le loro connessioni nel sistema nervoso centrale, sembrano suggerire che i quadri clinici dello spettro autistico facciano parte di un più ampio gruppo di disturbi del neurosviluppo.

[27] Rizzolatti, G., Gnoli, A., *In te mi specchio. Per una scienza dell'empatia*, Rizzoli, Milano 2016.

[28] Rizzolatti, G., *Sei tu il mio io. Conversazione sui neuroni specchio con Antonio Gnoli*, Edizioni Casagrande, Bellinzona 2016.

5

Quando (e quanto) la musica fa bene ai musicisti

Il mio amico Andrea Gargiulo è un uomo fortunato, perché è un musicista. Non lo dico io (che lo penso per davvero), ma il signor Neil Pavitt, che si definisce "coach di creatività" e scrittore, nonché autore di un recentissimo piccolo saggio sul cervello creativo. Di certo Pavitt non conosce personalmente Gargiulo, ma sostiene *tout court* che i musicisti siano fortunati perché ogni volta che suonano sottopongono i loro neuroni a una delle migliori forme di allenamento che si conoscano. In altre parole, chi intraprende la carriera musicale è una specie di culturista della mente[29]. Pavitt ha buone letture, e ha appreso dall'illustre scienziato cognitivo canadese Steven Pinker (docente di Psicologia ad Harvard) e da altri neuroscienziati che non esiste uno specifico "centro per la musica" nel cervello umano, ma che le nostre attitudini musicali derivano in sostanza dall'impegno di aree cerebrali diverse: per suonare, insomma, devono contemporaneamente attivarsi processi neuronali di

[29] Pavitt, N., *Il cervello creativo. Trucchi e consigli per liberare la tua mente*, DeAgostini, 2017.

tipo percettivo, cognitivo, motorio ed esecutivo. Almeno una dozzina di reti neuronali diverse.

Un'altra affascinante scoperta delle neuroscienze riguarda il fatto che suonare uno strumento è un modo efficacissimo perché il nostro cervello possa passare dalla modalità attiva al cosiddetto *default mode network*, ossia il circuito cerebrale che si attiva proprio quando – non compiendo alcuno sforzo cognitivo – si lascia la mente libera di vagare (un estraniamento definito *mind wandering*) e di avere brillanti intuizioni.

Se è vero, come sostengono alcuni autorevoli Autori, che le neuroscienze non si sono praticamente mai interessate alla musica prima degli anni Ottanta del secolo scorso (lo afferma Oliver Sacks in *Musicofilia*), non c'è dubbio che negli ultimi vent'anni la situazione si sia profondamente modificata.

I ricercatori impegnati in quest'area, i neuroscienziati della musica, oggi dispongono di molti dati suggestivi e spiegano anzitutto che è vero, tutti apprezziamo la musica soprattutto per ragioni, per così dire, "estetiche"- per le emozioni, per la sua bellezza e per i ricordi che è in grado di suscitare[30].

È stato scritto che, negli anni '70 e '80 del IX secolo, periodo in cui Mark Twain scriveva i suoi romanzi più noti,

[30] Ha scritto Pierre Boulez (1925-2016), il noto compositore e direttore d'orchestra francese da poco scomparso: *"Per parecchi secoli la musica è esistita solamente per servire la religione o il divertimento. Non esisteva nient'altro se non ninne nanne, canti di lavoro, canti delle prefiche ai funerali. Una volta la musica era sempre finalizzata: in campagna serviva solo a far ballare; e, naturalmente, la chiesa richiedeva determinati tipi di musica per i suoi scopi confessionali"*.

c'era moltissima musica, ma non certo onnipresente come oggi, né di facile reperibilità: per ascoltare musica strumentale, per chi non disponesse nella propria casa di un pianoforte o di un altro strumento, occorreva andare in chiesa o a un concerto. La musica è divenuta disponibile a richiesta solo con l'avvento delle incisioni, delle trasmissioni radiofoniche e del cinema.

Ai giorni nostri viviamo letteralmente accerchiati e avvolti dalla musica: nei centri commerciali, o in auto con la radio, o a casa con la tv, e perfino navigando su Internet; la maggior parte degli esseri umani si ritrova travolta da un flusso continuo di musica, spesso d'intensità assordante, nei bar, nei ristoranti, nei negozi e nelle palestre. "Oggi insomma – volenti o nolenti – siamo circondati da un incessante bombardamento musicale", conclude sconsolato Sacks[31].

Per i soggetti adulti che non ascoltano o lavorano con la musica, le situazioni nelle quali si ascolta musica intenzionalmente sono meno frequenti di quelle di *casual listening* cui si è accennato. Basti pensare che secondo una ricerca condotta nel 2010, l'ascolto intenzionale inteso come attività principale rappresenta solo il 2-12% del tempo totale trascorso ascoltando musica; ciò nonostante, l'ascolto intenzionale (*intentional listening*) è piuttosto comune nella vita quotidiana, se confrontato ad esempio con l'attività fisica, anche negli individui che non hanno – né progettano di svolgere – un'attività professionale nel settore. E questo accade molto più frequentemente negli adolescenti, nelle cui giornate la musica assume un ruolo decisamente speciale.

[31] Oliver Sacks, *Musicofilia*, Adelphi, Torino, p. 77.

L'ascolto intenzionale della musica, a detta degli esperti, rappresenta una tipica esperienza estetica: alcuni anni fa, un noto direttore d'orchestra ha denunciato l'uso (blasfemo!) della musica classica – il *Requiem* di Mozart o il *Tannhäuser* di Wagner – per scopi pubblicitari, per promuovere cioè una marca di servizi igienici, fenomeno deteriore che s'inquadra nella scarsa conoscenza e comprensione della musica nella nostra società. Sottolineava come il nostro sistema scolastico trascuri l'intelligenza uditiva, tornando alla questione dell'ascolto casuale e di quello attento e intenzionale: mancando di educazione all'ascolto, la maggior parte della popolazione può ascoltare qualsiasi pezzo musicale a piacimento, ma è incapace di concentrarvisi pienamente[32].

[32] Barenboim, D., *Non abusate di Wagner*, IlSole24ore Domenica, 25 novembre 2007.

6

La musica che salva la vita

Come dislessica, spesso le mie parole non riescono ad esprimere ciò che vorrei. Solo la mia musica, che ora lo so, proviene da altre parti del mio cervello, può esprimere i sentimenti che non riesco a esprimere con le parole.

Testimonianza di una musicista professionista,
raccolta da Gill Backhouse

Ogni malattia è un problema musicale,
ogni guarigione una soluzione musicale

Novalis

Innumerevoli sono le testimonianze riguardanti il potere terapeutico e spesso salvifico della musica. Trovo che un esempio eloquente in tal senso venga dalla lettura del libro *Le variazioni del dolore*, scritto dal pianista James Rhodes, ed uscito di recente anche nella traduzione italiana. Rhodes è stato vittima di abusi sessuali infantili perpetrati da un suo maestro delle elementari. Da "sopravvissuto", scampato a relazioni distorte e distruttive, ospedali psichiatrici e alcol, annota:

"Il dato inconfutabile è che la musica mi ha letteralmente salvato la vita, come credo che abbia fatto con una miriade di altre persone […]

La mia storia dimostra che la musica è la risposta a ciò che non ha risposte. Ne sono convinto perché, senza musica, io non esisterei, tantomeno avrei una vita solida, produttiva e, ogni tanto, felice. Può sembrare persino banale leggere che la musica è una medicina per l'anima; o che tutti abbiamo una colonna sonora nella nostra vita[33]".

Michael Tomasello, sociologo e psicologo evoluzionista che studia le origini del linguaggio umano, è convinto che la comunicazione umana abbia una natura sostanzialmente cooperativa. Per definire cooperativa una forma di comunicazione, il fine del comunicatore dev'essere in qualche modo quello di aiutare il ricevente o condividere qualcosa con lui.

Ebbene tutto questo è confermato in pieno dalla musica. Non c'è dubbio che una connessione venga realizzata dal suo potere quasi irresistibile. Il potere del ritmo: quello non solo udito ma interiorizzato, che è in grado di sincronizzare menti, cervelli e cuori[34] (giacché, come

[33] Solo in apparenza meno ambizioso appare l'intento di Wynton Marsalis, trombettista jazz e compositore di New Orleans. Lui parla di come il jazz, e i concetti che stanno alla base di quella che definisce "la più grande musica d'America", possano cambiare la vita: "*Vorrei far capire come il reciproco rispetto e la fiducia che i migliori musicisti dimostrano sul palco possono cambiare la vostra visione del mondo e arricchire ogni aspetto della vostra vita – dalla creatività individuale alle relazioni interpersonali, al modo di condurre gli affari, alla comprensione di che cosa significhi essere un cittadino globale nel senso più moderno*".Naturalmente il potere della musica non beneficia solo i musicisti (vale la pena di sottolineare come, sia in Rhodes che in Marsalis, si trovano precisi ed espliciti riferimenti al piacere sessuale).

[34] Il suono, fondamento fisico della musica [Molinini, 2006], è caratterizzato da distinte e specifiche proprietà quali *altezza* (l'essere più acuto, più grave oppure uguale rispetto ad un altro suono); *ritmo* (la successione di movimenti che si ripetono sempre uguali per velocità e tempo) [Sessions, 1950]; *timbro* (ciò che ci permette di differenziare tra le sorgenti sonore mu-

scrive Sacks, "l'emozione è sempre intrecciata alla musica").

Ritmo, pulsazione, sincronia, coesione sociale sono associate indissolubilmente alla musica anche dal punto di vista della ricerca neuroscientifica. È, come dire, una questione di risonanza. È utile ripercorrere insieme le vie seguìte dai suoni: essi penetrano attraverso l'orecchio nel condotto uditivo esterno, al fondo del quale fanno vibrare il timpano (una membrana), propagandosi poi come un'onda all'interno della coclea (un organo dell'orecchio medio a forma di chiocciola). Quest'ultima trasforma il suono in impulsi elettrici, che, attraversando differenti strutture sottocorticali (ossia situate al di sotto della corteccia), risalgono fino alla corteccia uditiva. Quest'ultima "rifinisce" l'analisi acustica del suono e trasmette l'informazione ad altre strutture.

Il suono acquista così un senso; la traccia di un suono simile già ascoltato in precedenza provoca emozioni, attiva aree cerebrali legate alla programmazione dei movimenti.

Non deve sorprendere il fatto che un suono venga trattato dalle aree cerebrali che si occupano anche di motricità. Nell'elaborazione della musica prodotta dal cervello, infatti, oltre alle aree uditive e a quelle specializzate nelle emozioni e nella memoria, vengono chiamate in causa anche le zone deputate alla motricità. Stando così le cose, sembra quasi inevitabile che l'ascolto della musica evochi dei movimenti.

sicali ed identificare strumenti musicali, come violino, pianoforte o flauto) e *modo* (la disposizione degli intervalli musicali derivante dalla corrispondente scala musicale; può essere maggiore o minore). La musica costituisce, in genere, un tutt'uno che non può essere naturalmente suddiviso: è difficile ascoltare le note di una melodia, ignorando le sue basi ritmiche e viceversa [Peretz, Zatorre, 2005].

7

Curare con la musica

Ero affascinato dal potere terapeutico della musica, fin da quando l'avevo constatato nei miei pazienti postencefalitici quarant'anni prima: prima ancora che fossero risvegliati dalla L-dopa. Da allora ero rimasto colpito osservando come la musica possa aiutare pazienti con molti altri disturbi, quali amnesia, afasia, depressione e perfino demenza.

Oliver Sacks

Dell'impiego della musica come opzione terapeutica si ritrovano tracce già in epoche remote, e persino negli scritti di Aristotele e Platone. Dal punto di vista storico, il primo corso di laurea in musicoterapia al mondo è stato istituito dall'Università del Michigan nel 1944. Da allora in poi, la musicoterapia è andata via via affermandosi nel trattamento di pazienti ospedalizzati per disturbi psichiatrici di vario tipo (ad esempio la schizofrenia) o neurologici (sclerosi multipla, demenze), o anche per il sollievo dal dolore cronico. Dato che negli ultimi decenni quasi tutti i sistemi sanitari occidentali hanno puntato soprattutto su prestazioni ambulatoriali erogate presso centri di assistenza diurna, anche le terapie a base di musica si sono spostate nel settore

delle cure primarie, confermando la loro validità anche nel contesto ambulatoriale[35].

Oggi la musicoterapia (suonare strumenti, cantare, vocalizzare o ascoltare musica, spesso in associazione con metodi di rilassamento) rappresenta una modalità terapeutica "creativa" di efficacia ormai accertata. Utilizzando la musica come mezzo specifico di comunicazione ed espressione, e adattandola alle risorse e alle capacità di ogni singolo paziente, la musicoterapia può sortire effetti benefici nell'attivare e/o supportare la riabilitazione mentale e psico-fisica.

Quanto alle possibili applicazioni in diverse condizioni patologiche, la musica viene utilizzata per modulare gli stati affettivi con potenti effetti terapeutici in un gran numero di disturbi neurologici e psichiatrici, tra cui:

– **bambini con ritardo dello sviluppo** (ad esempio disturbi specifici del linguaggio).
  Nel 2010 il dottor Thomas Ostermann e i suoi colleghi del Centro di Medicina Integrata dell'Università di Witten/Herdecke, in Germania, hanno pubblicato uno studio pilota che dimostra come la musicoterapia possa ottenere significativi effetti nei bambini con ritardo nello sviluppo del linguaggio. A volte può trattarsi solo di una situazione transitoria, in altri casi può rendersi necessario un intervento specialistico. Partendo dalla convinzione che lo sviluppo del linguaggio sia uno dei processi maggiormente significativi della prima infanzia, il team

[35] Wolfgang Schmid and Thomas Ostermann, *Home-based music therapy – a systematic overview of settings and conditions for an innovative service in healthcare*, BMC Health Services Research, 2010, 10:291.

di ricercatori ha coinvolto 18 bambini con ritardo, di età compresa tra i 3,5 e i 6 anni. I partecipanti sono stati divisi in due gruppi, per poter meglio verificare in un gruppo gli effetti della musicoterapia confrontandoli con quelli ottenuti nell'altro con nessun trattamento. La terapia è stata condotta su base ambulatoriale, portandola avanti per circa otto settimane. Tutti i bambini sono stati sottoposti a test per la misurazione dello sviluppo del linguaggio, ed alla fine dello studio i dati raccolti hanno permesso di stabilire che, nel gruppo "musicoterapia" le capacità nel parlare – ma anche quelle riguardanti la comprensione, quelle cognitive, comportamentali e d'intelligenza – sono migliorate e che l'effetto è misurabile. Ciò suggerisce, a detta degli autori dello studio, che la terapia musicale che tali effetti si manifestino attraverso le interazioni con aspetti fondamentali dello sviluppo del linguaggio, tra cui la capacità di formare e mantenere relazioni e l'abilità prosodica (ad esempio dizione, recitazione, lettura espressiva ecc.);

- **dislessia**;
- **disturbi dello spettro autistico**;
- **morbo di Alzheimer**. La musica può produrre effetti benefici sia nei pazienti affetti da malattia di Alzheimer che in altre forme di perdita della memoria o persino in soggetti sani.

  Esiste uno stretto legame tra musica, memoria ed emozioni. Chi accudisce i pazienti affetti da demenza riferisce una maggiore capacità di questi soggetti di rispondere a domande inerenti il loro passato quando vengono stimolati con la musica. È stato documentato che i musicisti colpiti da malattia di Alzheimer mostrano una

migliore memoria per la musica, in specie quelli che continuano a suonare dopo l'insorgenza della malattia. E lo studio dell'incidenza della demenza in ex membri di un'orchestra induce a ritenere che la musica possa addirittura servire come fattore protettivo rispetto all'insorgenza di questa temutissima malattia neurodegenerativa
- **morbo di Parkinson**;
- **schizofrenia (e sindromi "schizophrenia-like")**;
- **disturbo depressivo maggiore**, col vantaggio che la musicoterapia non è generalmente associata ad effetti collaterali di rilievo;
- **disturbo d'ansia generalizzato**;
- **traumi cerebrali**;
- **sclerosi multipla**;
- **dolore cronico**.

MUSICAINGIOCO
La diversa abilità come opportunità per la musica

di Andrea Gargiulo

Premessa

L'uso della musicoterapia nel trattamento delle diverse abilità è diffuso già dall'immediato dopoguerra con risultati eterogenei ma comunque positivi. Ben diversa è la frequenza della presenza di ragazzi con diversa abilità in organici orchestrali o corali che purtroppo rappresenta una rarità tranne che nei cori Manos Blancas nati in Venezuela nell'ambito del progetto "education especial" de "El Sistema" di Antonio Josè Abreu.

La musica eseguita in orchestra o nel coro anche da ragazzi e/o bambini con diversa abilità potrebbe rappresentare una strada ancora più efficace nell'inserimento sociale e lavorativo degli stessi con gli indubbi benefici umani e sociali e, in quest'ottica, parleremo dell'esperienza condotta in Puglia dall'associazione MusicaInGioco, ispirata a El Sistema Abreu, e della didattica sperimentale chiamata "reticolare" come proposta operativa per favorire e diffondere questa opportunità.

Il progetto Orchestra, coro e coro Manos Blancas "MusicaInGioco", è finalizzato ad integrare positivamente nel gruppo i soggetti con diversa abilità di qualunque tipo a rischio di emarginazione sociale e personale, a recuperare e

potenziare le competenze e l'autostima, a sviluppare attitudini e abilità e a favorire le capacità di socializzazione e di cooperazione.

Dislessia e altri DSA, disturbi dello spettro autistico, sindrome di Asperger, sindrome di Down, ADHD, sordità sono da 6 anni per le nostre orchestre e cori, un'opportunità per sperimentare una didattica reticolare ispirata a "El Sistema" Abreu, che ha prodotto successi evidenti nell'ambito dell'inclusione da disagio socio/economico e da diversa abilità.

Questa è fondata sulle riflessioni di Freire (La pedagogia degli oppressi) ma anche di Sloboda (La mente musicale), Dewey e la cooperative learning, le teorie di Vygotskij, e alcune pedagogie musicali come il metodo Orff, l'euroritmia di Dalcroze, il "concetto" di Kodàly, l'audiation di Gordon ecc.

"La nostra proposta didattica, partendo dalla struttura reticolare dell'informazione musicale, ripensa ai concetti teorici e pratici della musica come tasselli interconnessi da trasferire grazie ad una progettazione che sposta la centralità dell'attenzione al modo con cui ogni studente percepisce ed elabora le informazioni. Partendo, infatti, dagli studi sulla motivazione di Slodoba, l'insegnamento del preadolescente, che da poco ha definito il proprio io nei confronti del mondo che lo circonda, così come nel bambino/ragazzo con diversa abilità, vive nella lezione di orchestra o di coro un'esperienza motivante sempre nuova dove la performance è nello stesso tempo strumento pedagogico e obiettivo motivante. La lezione, concepita sempre in maniera diversamente trasversale per proposta musicale e tecnica, ha nell'interazione e nella continua novità, la cosiddetta seduzione estetica, l'alleato

più prezioso. L'interesse dei ragazzi resta sempre vivo grazie alla diversificazione tra la lettura strumentale, gli esercizi tecnici trasformati in giochi di abilità, l'improvvisazione procedurale non idiomatica, la body percussion, l'orchestra di percussioni, la visione di video, la pratica corale, l'improvvisazione jazz, la conduction, l'ear training ecc."[1]

Una testimonianza di 6 anni di lavoro ma anche un manuale pratico per chi vuole cimentarsi nella relazione di aiuto mediante la musica.

[1] GARGIULO, A., "El Sistema" Abreu in Puglia: la didattica reticolare MusicaInGioco come proposta operativa, p. 40, in: AA.VV., "Quando la musica cambia la vita", in Atti del Convegno di Studi, Foggia 23 maggio 2014, a cura di CAROCCIA, A., DALL'ARCHE, A., Foggia, Aracne Editrice, 2014.

Introduzione

Il mio interesse per l'uso della musica con bambini e ragazzi con diversa abilità è nato quando da ragazzo provavo ad insegnare a persone che venivano definiti "poco musicali" e mi rendevo conto che spesso le presunte difficoltà venivano amplificate da un modo di spiegare o chiedere di praticare poco adatto alla persona. Difficoltà tecniche, difficoltà di lettura o esecuzioni prive di interpretazione erano il risultato di una didattica cristallizzata che imponeva di usare pratiche reiterate ma mai davvero "metabolizzate"; a volte bastava invece narrare un aneddoto o chiedere di pensare ad un'immagine, un colore ecc., per vedere cambiamenti immediati sia nella tecnica che nell'interpretazione.

Anni dopo mi capitò di insegnare ad improvvisare jazz ad un ragazzo, che chiameremo Adone, con ritardo cognitivo grave e disturbo dello spettro autistico, e mi accorsi che il peggior nemico di questo tentativo era l'idea che il ragazzo aveva di se stesso; al di là dei limiti reali, Adone si era costruito una "barriera difensiva" fatta di "non ci riesco", "non capisco", "sono stanco" ecc. che, capii in seguito, gli permetteva di non subire altre delusioni rispetto a

quelle che la vita sociale gli aveva già riservato. Lo stimolo costante ad ottenere risultati sempre migliori, il non stigmatizzare gli errori anzi usarli come "diverse possibilità" e la grande fiducia che avevo in lui – ma anche lo scherzare sulle continue scuse che destrutturavano la "barriera" – permise ad Adone di suonare come mai aveva fatto e a me di iniziare a capire che la diversa abilità sarebbe stata uno stimolo incredibile per migliorare come didatta e come persona.

A distanza di anni mi rendo conto come in quel caso avessi già usato quella che in seguito avrei conosciuto come "didattica reticolare".

La prova più importante però l'avrei vissuta qualche anno più tardi quando uno dei miei figli, che in precedenza avevamo sempre considerato "piuttosto vivace", iniziando la prima classe della primaria, iniziò a creare non pochi problemi in classe. Fabio mi confessava di aver difficoltà nel dettato e nella trascrizione anche di semplici sillabe non riuscendo ad associare le lettere singole come "c", "a", "s", "a" per formare la parola "casa" e notai che, in più, aveva grandi difficoltà a mantenere l'attenzione su qualcosa che non fosse legato al movimento. Così, ricordando alcune esperienze pedagogiche nate con Dalcroze[2] e utilizzate molto nella didattica musicale infantile, iniziai a chiedergli di giocare con me ai "dettati cantati": mentre marciavamo cantavamo "c", "a", "ca", "s", "a", "sa", "ca", "sa" ecc., e dopo alcuni minuti in cui cambiavo il movimento alternando alcune "sequenze" di kung fu Shaolin, che ho praticato per qualche anno e

[2] Émile Jaques-dalcroze, *Il ritmo, la musica e l'educazione*, a cura di Louisa Di Segni-Jaffé, EDT, Torino 2008.

che Fabio aveva visto nel cartone animato Kung fu Panda, cantavamo sempre lettere, sillabe e parole.

Dopo alcuni minuti di questi giochi Fabio, al termine di una parola completata con le modalità descritte, mi guardò e la ripeté guardandomi con lo sguardo di colui che aveva compreso come finalmente associare le lettere che dettavano a scuola e che fino a quel momento erano state simboli inutili quanto noiosi. Proposi a Fabio di fare il gioco del dettato cantato sostituendo il movimento con la scrittura sul quaderno. Fabio accettò volentieri e si divertì molto riuscendo a trascrivere anche dettati non cantati con facilità progressiva. Nei giorni successivi continuammo a utilizzare i giochi di movimento insieme a quelli di dettato scritto e Fabio divenne assolutamente indipendente nei compiti per casa ma, pochi giorni dopo scoprii, grazie ad una convocazione del Dirigente scolastico e delle maestre di classe, che a scuola continuava a far finta di non saper scrivere sotto dettatura chiedendo, come attività alternativa, di disegnare o di uscire dalla classe per andare a salutare le Maestre delle altre classi. Il Dirigente e le Maestre stentavano a credere che Fabio fingesse e riuscii a dimostrarlo solo concordando con loro la mia presenza a sorpresa durante le attività didattiche. Il giorno dopo, senza avvisare Fabio, arrivai in classe poco dopo l'inizio delle lezioni sorprendendo Fabio che stava già tentando di uscire dalla classe per la sua passeggiata e chiedendogli con un grande sorriso "dai Fabio facciamo il nostro solito gioco, scrivi ciò che la Maestra detta", "certo papà" rispose Fabio che iniziò a scrivere senza indugi.

Allo sguardo sorpreso della Maestra che disse "ma allora ha sempre finto di non saper scrivere?" risposi ridendo "tipico caso di napoletanite acuta" che in termini tecnici

considererei un rinforzo dei sintomi determinato da un comportamento di difesa scaturente da un "insuccesso", in questo caso il non saper scrivere sotto dettatura.

In realtà avevamo già iniziato a verificare diagnosticamente se Fabio avesse un disturbo dell'attenzione o altro e la prima diagnosi fu ADHD[3] che con successive verifiche cambiò in Sindrome di Asperger, un disturbo pervasivo dello sviluppo e comunemente considerata una forma dello spettro autistico "ad alto funzionamento".

[3] Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder, sindrome da deficit di attenzione e iperattività.

La nascita di MusicaInGioco

Già durante i giochi con Fabio mi resi conto di come riuscissi ad essere più efficace quando gli stessi coinvolgevano anche suo fratello gemello, Marco. Fabio, nella condivisione del gioco con lui, si sentiva più felice e interessato così anche quando tentai di migliorare la sua grafia dettando "il manuale del guerriero della luce" di Coelho, declinandolo pomposamente e chiedendo loro di creare dei "font" barocchi, per scrivere la frase che più li colpiva, la loro risposta fu entusiasta e insieme alla produzione di tanti font, creativi quanto improbabili, migliorò la loro grafia.

La spinta finale a cercare di far nascere quella che poi sarebbe diventata l'orchestra "Abreu" più numerosa d'Italia fu l'ascolto di una trasmissione su Radio Tre: l'esecuzione dell'overture dell'Egmont di Beethoven mi costrinse a fermarmi per non perdere la ricezione. Non avevo mai sentito tanta carica da un'esecuzione di musica classica, era suonata con l'energia e la freschezza del rock, come se fosse stata appena scritta e fui curioso di sapere chi fosse il direttore e l'orchestra che scoprii essere Gustavo Dudamel con l'orchestra Simon Bolivar.

Appena giunto a casa scoprii sul web una realtà incredibile, quella di El Sistema creato da Antonio Josè Abreu che in poco più di trentacinque anni aveva creato dal niente un sistema di formazione musicale che permetteva a chiunque di studiare musica salvando così migliaia di bambini dalla povertà e dalla droga.

Lessi decine di pagine web in spagnolo o in inglese, cercando di capire quale metodo didattico utilizzasse e dopo aver visto anche decine di video tra i quali "tocar Y luchar", riuscii a carpire alcuni "segreti" fondamentali di quella che iniziai a considerare una meravigliosa pratica aperta a qualsiasi spunto pedagogico.

Abreu partiva dall'orchestra come momento aggregante ma anche formativo, infatti i più giovani, supportati dai musicisti più esperti, eseguivano solo quello che riuscivano a suonare delle partiture classiche. Questa è l'idea della "piramide rovesciata" che approfondiremo nelle "pillole pedagogiche" e che per me rappresentava un'assoluta quanto meravigliosa novità.

Nessuno si sentiva escluso nei "nuclei orchestrali o corali" e ognuno poteva scegliere se far divenire la musica una professione o usarla come crescita educativa e personale anche senza palesare, a se stesso o agli altri, questa decisione. Anche i bambini e i ragazzi con diversa abilità erano inclusi grazie al progetto di educazione speciale coordinato da Jhonny Gomez e Naybeth Garcia, i fondatori del coro "manos blancas", formato in prevalenza da persone sorde, cieche o con altre diverse abilità.

"Perché nessuno prima aveva pensato di fare in questa maniera?", si chiede Abbado nel documentario "l'altra voce della musica", mentre piange commosso all'ascolto del coro delle "manos blancas".

Così, grazie al coraggio visionario di Abreu, io e alcuni miei amici, Gianlorenzo Sarno, collega di violoncello in conservatorio, Johnny Vitone, amico jazzista e Annalinda Lupis, sindacalista, attivista di diritti civili e violinista dilettante, decidemmo di creare l'associazione culturale MusicaInGioco, progetto didattico sperimentale ispirato a "El Sistema" di A.J. Abreu. Senza risorse economiche e senza sede iniziammo a cercare, con scarso successo, improbabili garage da affittare per adibire a sala prove per l'orchestra e sponsor o strumenti in regalo.

Stavamo quasi per arrenderci quando l'universo decise di aiutarci: due funzionari regionali illuminati, Francesco Nicotri e Claudia Germano, seppero dei nostri tentativi e incuriositi dall'intervista di Claudio Abbado su "El Sistema" di Abreu nella trasmissione "Che tempo che fa" si adoperarono per farci avere una sede per le attività che fu individuata nel MomArt di Adelfia, ex discoteca gestita dai clan, sequestrata e affidata a "Libera", nomi e associazioni contro le mafie, e al Teatro Kismet. Aderirono con entusiasmo la sassofonista, laureata in psicologia, Lidia Bitetti e il violinista Duilio Maci, ai quali si aggiunse poco dopo Daniela Zurlo, clarinettista, soprannominata "il sergente di ferro".

Chiedemmo ai dirigenti scolastici di segnalare il nostro progetto prevalentemente a bambini in area disagio o con DSA e così il 19 Luglio 2010 iniziammo le nostre attività didattiche sperimentali.

Non avevamo ancora formalizzato chiaramente una scaletta delle attività ma fissato con chiarezza alcuni "paletti":

1 iniziare le attività musicali direttamente in orchestra, così come Abreu indica;

2 non insegnare la lettura musicale prima della pratica strumentale in orchestra;
3 la lezione deve essere divertente e piena di gioia;
4 la body percussion sostituisce il solfeggio parlato nella prima lettura, le pratiche di improvvisazione strumentale sostituiscono, almeno in parte, gli esercizi di tecnica;
5 scrivere un repertorio "su misura" per la neo-orchestra e, in sostituzione dei musicisti più esperti che nelle orchestre Abreu affiancavano i neofiti, usare la tecnologia midi per eseguire gli strumenti troppo difficili e dare così un senso musicale compiuto al brano.

La prima lezione, seguita da altre tre prima dell'interruzione di agosto, fu un successo: i bambini rispondevano con gioia ed entusiasmo a questo approccio; tutti provarono più strumenti prima di segnalarci tre preferenze tra le quali, per motivi di equilibrio fonico in orchestra ma anche di numero di strumenti presenti, avremmo indicato quello assegnato. Magicamente ci trovammo ad assegnare solo le prime scelte dei bambini e solo in alcuni casi la seconda scelta.

Le attività erano molto divertenti per i bambini ma suscitavano la perplessità di alcuni genitori che però furono convinti, almeno così credemmo, dalla proiezione di alcuni video su "El Sistema" venezuelano. Anche per i bambini era emozionante vedere loro coetanei suonare così bene e quindi decidemmo di inserire la visione di diverse tipologie di video in quello che si avviava a divenire il "format MusicaInGioco-orchestra" cioè una serie di "possibili attività" da utilizzare nella nostra didattica reticolare.

Particolarmente interessante fu vedere la reazione dei bambini dislessici alla doppia possibilità di "leggere" lo spar-

tito da eseguire o "ricordarlo/recuperarlo ad orecchio". La loro più grande paura, quella della lettura, fu dissolta dalla possibilità di poter scegliere se utilizzarla o no e dal fatto che nessuno mai avrebbe potuto scoprire o sindacare tale scelta visto che l'esecuzione era sempre collettiva e io continuavo a dire "l'errore non esiste, nella musica le note sono un accessorio abbastanza importante ma non sono la musica… la musica si crea con il suono più bello del mondo che possiamo decidere di usare, e quindi impegnarci per ottenerlo, in qualsiasi momento della nostra esperienza musicale, anche il primo giorno che proviamo a suonare uno strumento".

Ricordo le parole di Carlotta, una ragazza tredicenne che mi sorpresero per la grande sensibilità e maturità: "Sai Andrea, quando ci sproni a cercare il suono più bello del mondo sembra che tu ci suggerisca di cercare la bellezza in ogni nostra attività, in ogni nostra emozione, anche in quelle che oggi ci sembrano scontate, ma se rilette dal punto di vista della creazione di bellezza, diventano magiche".

La nostra gioia culminò quando uno dei bambini, che chiameremo Edoardo, con dislessia, memore dei giochi di improvvisazione strumentale nei quali chiedevamo ai bambini di sperimentare qualsiasi tipo di suono, ci sorprese eseguendo con sicurezza un "tremolo controllato" che aveva sentito in un video tutorial su YouTube. Gli chiedemmo di spiegare a tutta l'orchestra come si eseguisse e Edoardo lo fece con orgoglio e semplicità: era la prima volta che si sentiva valorizzato e indicato come modello da imitare piuttosto che deriso o compatito per le difficoltà di lettura.

La settimana successiva portai un brano scritto da me intorno a quella tecnica esecutiva e Edoardo scelse il nome "il gatto Felix". Ogni ragazzo dell'orchestra iniziò a propor-

re con entusiasmo una tecnica che aveva visto in video tutorial piuttosto che letta sul libro di violino o insegnata dal maestro Duilio e io iniziai a maturare l'idea di ribattezzare i DSA, disturbi specifici di apprendimento, in DMA, diverse modalità di apprendimento.

La chiave era quella di non imporre una modalità di trasmissione delle conoscenze né segmentarle e organizzarle per difficoltà, perché sarebbe stato comunque un arbitrio, ma attendere la risposta dei bambini ai numerosi stimoli che ricevevano da diversi canali comunicativi e stimolarli a creare e sperimentare sia con lo strumento che con la voce o la body percussion.

Quell'apprendimento personalizzato che vedeva però nel gruppo, e quindi nelle diverse proposte, una ricchezza che grazie alla cooperazione tra pari avrebbe avuto una maggiore valenza pedagogica. Stavamo sperimentando la didattica cooperativa[4] ben teorizzata da Dewey nell'ambiente sociale di apprendimento in cui il maestro è un facilitatore e un organizzatore dell'attività di apprendimento, fornisce stimoli e organizza i risultati permettendo così un apprendimento personalizzato.

Tempo dopo alcuni dei nostri bambini con dislessia ci avrebbero sorpreso per i miglioramenti nella lettura che loro stessi avrebbero attribuito alla fiducia riposta in loro. Così come la motivazione è il motore del successo la delusione attiva una catena negativa di "distrazioni" che non ci permette di esprimere le nostre potenzialità riducendo i risultati della "performance", qualunque essa sia, molto al di sotto delle nostre possibilità reali.

[4] http://www.apprendimentocooperativo.it/Il-coop-learning/cos-e/Alcune-definizioni/ca_10827.html

Le strategie alternative che permettevano ai nostri bambini e ragazzi con dislessia di "tradurre" la lettura musicale sono sempre state molto eterogenee e quando occorreva coloravamo i righi del pentagramma, in corrispondenza delle corde vuote del violino o del cello, per agevolare il compito di decodifica. Pochi mesi dopo scoprimmo il metodo finlandese "color strings"[5] dal quale prendemmo quello che ritenevamo utile al nostro progetto di sperimentazione didattica.

Un giorno decisi di adattare per il nostro organico un arrangiamento di Rhapsodia in blue di Gershwin ma quando portai le parti dei diversi strumenti ai Maestri mi sentii dire che erano troppo difficili per il livello raggiunto dai nostri ragazzi. Ho sempre ritenuto che "è difficile solo ciò che non ci interessa" e chiesi ai Colleghi di darmi fiducia. Ai bambini feci vedere un video di un'orchestra professionale che eseguiva l'arrangiamento e dissi che la lezione successiva l'avremmo fatto anche noi. "Marcello", il giovane sassofonista con dislessia, chiese di sentire la sua parte e Lidia, la maestra di sassofono, la eseguì.

Il giorno dopo accadde il "miracolo": i bambini eseguirono il brano con una bellezza di suono che non avevano mai raggiunto così tanto che i collaboratori amministrativi del luogo che ci ospitava, il MomArt di Adelfia, entrarono nella sala prove ascoltandoli meravigliati e chiedendoci come ci fossimo riusciti.

Il nostro sassofonista, "Marcello", nonostante la difficoltà tecnica e esecutiva, suonò la sua parte perfettamente con grande attenzione e motivazione confermando che "è difficile solo ciò che non ci interessa".

[5] http://colourstrings.fi/

MusicaInGioco e l'Art Village di San Severo

A fine Maggio del 2011 feci un'esperienza bellissima, il primo "esperimento" di "violinista per un giorno" all'Art Village di San Severo.

Tonino d'Angelo, direttore dell'Art Village, conosciuto durante la proiezione del documentario di Cristiano Barbarossa "A slum symphony" presso l'associazione italo-venezuelana a Bari dove ebbi l'opportunità di presentare il progetto MusicaInGioco, mi invitò a portare la nostra esperienza nel centro polivalente dell'ASL Foggia, che da anni usava le arti come motore di emancipazione sociale e sviluppo personale, con utenti che spaziavano da "assistiti" con diversa abilità, disagio psichiatrico, persone con dipendenze da alcool e/o stupefacenti, ex detenuti messi alla prova con misure alternative al carcere a bambini, ragazzi, adolescenti e adulti che praticavano gratuitamente un'arte, musica, pittura, teatro ecc. per pura passione.

A tutti era permesso, senza distinzione o separazioni, di seguire gratuitamente i laboratori musicali, di teatro, di writing e di fumetto al solo costo etico del rispetto per gli altri, ma mancavano attività d'insieme se non quelle delle

band che erano costituite da pochi elementi. Tonino rimase affascinato dal valore etico della nostra pratica orchestrale e decise che la didattica reticolare che noi praticavamo, sarebbe diventato il denominatore comune di tutti gli insegnamenti artistici dell'Art Village.

Così il 29 Maggio io e Gianlorenzo Sarno, andammo a San Severo e scoprimmo una realtà incredibile e inaspettata fatta di bambini gioiosi ma anche di persone con storie dolorose, con vicende che a volte avevano lasciato segni visibili sul loro corpo e nell'equilibrio psichico.

Per la presentazione richiesta avevo ideato una lezione che partendo dalla body percussion e dalla pratica corale presentava la lettura musicale e la pratica orchestrale in modo semplice e intuitivo.

I circa venti bambini presenti si divertirono moltissimo a giocare con la body percussion "call and response" così come a "leggere" due sole note legate al battito sul torace e al battito di mani per poi proseguire con la vocalità grazie alla chironomia ideata da Kodaly per poi passare alla lettura di un semplice brano con i violini. Alla fine dell'ora i bambini suonavano questo brano, con corde vuote del violino Mi e La, con gioia e precisione; era nata la prima orchestra Abreu dell'Art Village.

Si respirava davvero un clima di "comunidad" e così fu a pranzo, con prodotti locali a chilometro zero, acqua naturale nelle brocche, niente alcolici ma tanta allegria.

La vera sorpresa della giornata l'avrei vissuta nel pomeriggio con la presentazione del format pensato per coinvolgere adolescenti e adulti che chiamai "Jazzista per un giorno". Avevo già usato questo "giochino" nella lezione concerto che avevo fatto poco prima nella Casa circondariale

di Matera dove anche i detenuti che all'inizio deridevano quella pratica, ne furono conquistati... ma questa è un'altra storia.

In pratica, dopo aver "riscaldato" l'ambiente con un call and response in scat vocal, su un blues in Si bemolle, chiedevo a coloro che non avevano mai suonato il piano, ancor meno improvvisato jazz, di sedersi e improvvisare tre sole note, Lab, Sib, Reb, che sono la vera essenza della "scala Sib Blues".

Dopo alcune persone, di età e condizione eterogenea, salì Giosiana, una ragazza di poco più di vent'anni, dolcissima e caparbia, paraplegica dalla nascita per un errore dell'equipe medica al parto, con il lato sinistro paralizzato. Giosiana suonò con intensità emotiva e grinta come solo a Michel Petrucciani avevo sentito fare.

Era una gioia per lei creare liberamente frasi improvvisate prima rispettando la "consegna" da me richiesta del call and response con il pubblico e poi continuando liberamente per molti minuti. Fu una gioia per tanti di noi.

Parteciparono davvero tutti alle improvvisazioni e i risultati più emozionanti arrivarono, inaspettatamente per noi, da alcune persone con disagio psichiatrico.

Quella prima lezione mi permise di scoprire un mondo davvero sorprendente che mi portò a sviluppare nuovi format didattici legati alle improvvisazioni. Uno dei più interessanti e divertenti che mettemmo in pratica nei giorni di corso del successivo luglio, prevedevano che due persone raccontassero una qualsiasi esperienza che avevano vissuto in comune, dal semplice caffè insieme al bar alle escursioni in montagna, sonorizzandola a quattro mani sul pianoforte, senza più parlare, nè concordare come farlo. Al termine dei

minuti di improvvisazione gli altri partecipanti avrebbero potuto commentare abitudini, modi di essere e di relazionarsi e altro dei due esecutori.

Il continuo avvicendarsi di storie e di emozioni "narrate" in musica da non musicisti ci portò ad avere grande sintonia anche perchè le osservazioni più sincere e pregnanti venivano spesso da persone con cosiddetto disagio psichiatrico e/o con diversa abilità.

Anche i corsi riservati ai maestri che avrebbero poi insegnato nelle orchestre infantili vedevano la partecipazione attiva di tutti, dai bambini presenti al personale e alcune sorprese giunsero subito come quando un bambino con disturbo dello spettro autistico, che normalmente sembrava disinteressato a tutto, fu conquistato dall'accordatore digitale per violoncello decidendo così di provare a suonare quell'ingombrante strumento.

Anche Giosiana provò a suonare tutti gli strumenti decidendo poi per il violino che avrebbe però mantenuto grazie a un'imbracatura, suonando le sole corde vuote. Giosiana suonava anche il pianoforte – con grandi difficoltà dovute soprattutto al botulino, che non le permetteva di raggiungere un buon controllo tecnico –.

Un giorno, mentre attendeva l'arrivo del suo insegnante, le chiesi se le andasse di far lezione con me; ne fu entusiasta e da subito capii che le sue potenzialità erano molto superiori a quelle da lei sviluppate. Io e Giosiana iniziammo così questo nuovo percorso in cui le chiedevo sempre più impegno per superare alcuni limiti tecnici, di lettura e di concentrazione: un giorno decidemmo insieme di capire quali fossero le possibilità della sua mano sinistra iniziando ad inventarci un controllo che, vista la sua paralisi, prescin-

deva dalla modalità classiche di movimento, e chiedeva al suo cervello di riprogrammare impulsi e stimoli che le consentissero di usarla. Dita per dita proseguimmo, per prove, errori e correzioni, in questa riprogrammazione con il risultato che in soli tre mesi Giosiana suonava il piano con la mano sinistra che iniziò ad usare, per la prima volta dalla sua nascita, anche nella vita quotidiana.

Quando le chiedevo come riuscisse a mandare i comandi per cercare di perfezionarli, lei mi riferiva di "parlare tedesco" con la mano sinistra, cioè non usare gli stimoli di tensione e riposo utili alla destra ma altri totalmente nuovi.

Vederle suonare esercizi di tecnica con la mano sinistra solo e poi insieme destra e sinistra fu una vittoria per entrambi, in più adesso riusciva ad eseguire esercizi dal metodo "microkosmos" del grande Bela Bartòk, brani di musica leggera e un blues di "Duke" Ellington, "C Jam blues".

Qualche mese dopo arrivò all'Art Village "Marco", un ragazzo paraplegico di circa 16 anni con una diagnosi di grave ritardo cognitivo, crisi epilettiche e totale assenza di comunicazione con il mondo. Era imbracato sulla sedia a rotelle, non riusciva a controllare alcun movimento e sembrava davvero non comunicare con il mondo, eppure quando andammo nella sala della batteria fu subito interessato dal suono del piatto sospeso, il "ride", così iniziammo a suonarlo insieme ad una base della tastiera. Dopo pochi minuti che gli reggevo la bacchetta nella sua mano, lasciai che lui facesse da solo e "Marco" con grande sorpresa di tutti ci riuscì per qualche secondo poi gli cadde.

Ogni volta che gli cadeva uno di noi si affannava a raccoglierla e notai che "Marco", si divertiva anche per questo, come tutti gli adolescenti aveva bisogno di attenzione

e si divertiva a fare qualche dispetto. Decidemmo, con gli operatori dell'Art Village che in seguito l'avrebbero seguito, di non assecondare sempre questo scherzo aumentando il tempo in cui lo lasciavamo senza bacchetta, cosa che causava le proteste di "Marco" che si agitava nel tentativo di attirare l'attenzione. Gli raccolsi la bacchetta e gli chiesi di creare bellezza con noi e questa volta "Marco" si impegnò a tenerla molto più tempo riuscendo a suonare il piatto a tempo con gli altri.

"Marco" non poteva venire nei giorni in cui io facevo il volontario all'Art Village, ma continua ad essere seguito dagli operatori che continuano a stimolarlo con gli strumenti a percussione.

Negli anni successivi la mia collaborazione volontaria con l'Art Village si sarebbe limitata prevalentemente al "coro delle scarpe sciolte" e al progetto "Armonie per la salute a scuola" incluso nel piano strategico regionale per la salute a scuola.

Il primo progetto nacque a seguito di un breve corso di logopedia rivolto a tutti gli operatori dell'Art Village condotto dalle sorelle Rosanna e Giustina Martino, giovane laureata in logopedia la prima, giovane diplomata in canto e mia collaboratrice dalla nascita di MusicaInGioco, la seconda. L'interesse suscitato da quelle lezioni fu tale che decidemmo di creare un coro formato prevalentemente dagli ospiti abituali dell'Art Village insieme agli ospiti del centro diurno psichiatrico dell'alto tavoliere e chiunque avesse passione per il canto e la musica. Così iniziammo ad incontrare Savino, Alessandra, Enzo, e tutti gli altri amici del centro diurno, ognuno con il suo carico di storie, emozioni e umanità da donare.

Come in tutti i nostri "format didattici" la lezione era ricca di attività diverse, dalla body percussion alla pratica vocale, dalla respirazione al movimento euritmico e alle attività d'improvvisazione di vario tipo. Da subito iniziammo un repertorio ambizioso, il coro degli schiavi ebrei del Nabucco, il famoso "va pensiero" e una mia trascrizione della "misa criolla" di Ariel Ramirez che era stata eseguita più volte al cospetto di Papa Giovanni Paolo II.

Ricordavo sempre ai cantori che il nostro obiettivo era cantare la bellezza e che tutti ci sarebbero riusciti, con i propri tempi e modalità. Il lavoro sull'intonazione restava uno degli scogli grossi da superare visto che c'erano cantori che avevano serie difficoltà ma io insistevo che l'intonazione, così come la bellezza del suono, è una scelta e non una condizione. Quando iniziammo a fare alcuni giochi in cerchio dove cercavamo "il suono più bello del mondo" questo concetto diventava evidente a tutti: si creava spesso un'intesa magica con un suono muto che poi "coloravamo" verso una vocale con un suono sempre caldo e composto, così una semplice scala intonata diventava il modo migliore per sentirci gruppo.

Ogni cuore si apriva in quel momento e ricordo come Mario, un cantore con sindrome oligofrenica e quindi scarso controllo dell'emissione e dell'intonazione, fosse particolarmente attento all'intonazione e alla bellezza del suono, con risultati sorprendenti.

Anche Alessandra, che viveva spaventata da tutto e tutti, per il suo disturbo delirante e sindrome persecutoria, iniziò a vivere le attività legate al coro, in particolare quelle legate alle improvvisazioni, idiomatiche e non, con grande interesse. Ricordo ancora quando, intervistata da una laureanda

dell'Università di Padova che preparava la tesi sulla musica nella relazione di aiuto, si presentò con grande serietà come operatrice del centro diurno, pianista diplomata, specializzata in musicoterapia, laureata in psicologia con tesi sulle neuroscienza applicate alla musica. Fu difficile convincere la tesista che scherzasse.

Così in tutti gli altri crebbero autostima e autoironia e quando ci esibimmo nell'auditorium del Conservatorio di Foggia o eseguimmo per intero la "misa criolla" di Ariel Ramirez in una chiesa di S. Severo, l'entusiasmo arrivò ai massimi livelli.

MusicaInGioco alla Zingarelli e le opportunità di fare musica

Nel mese di Marzo del 2012 la Dirigente della scuola secondaria di primo grado "Zingarelli" di Bari, ci chiese di fare un progetto orchestra, in orario curriculare, con la partecipazione attiva di alcuni ragazzi con diversa abilità grave.

In un gruppo di circa 30 ragazzi di età compresa tra 11 e 13 anni c'erano 6 ragazzi con diversa abilità, due con Sindrome di Down delle quali una con grave ritardo cognitivo e scarsa partecipazione alle attività, una ragazza tetraplegica, e tre ragazzi con ritardo cognitivo dal medio al grave.

Il progetto prevedeva poche lezioni, in tutto 8, alle quali decidemmo di aggiungere una performance finale con l'esecuzione di una danza tedesca di Beethoven e di alcune improvvisazioni sia in body percussion che con i pochi strumenti a disposizione, alcune diamoniche, percussioni didattiche e 10 violini portati da noi.

Il calendario didattico individuato dalla scuola non mi permetteva di essere presente a tutte le lezioni ed essendo il contesto così delicato, chiesi a due delle più sensibili e brave operatrici di MusicaInGioco di far parte della squadra, la sassofonista Lidia Bitetti e la violinista e cantante jazz Graziana Aceto.

Lidia oltre che diplomata in sassofono era laureata in psicologia, una ragazza intelligente e curiosa, impegnata anche con tanti gruppi musicali di vario genere, dal rock'a'billy al reggae, era presente in MusicaInGioco già dalle prime lezioni al Momart e, nella teorizzazione della nostra pratica pedagogica, aveva portato il concetto di "cooperative learning".

Graziana è una violinista piena di talento e già dai primi studi in conservatorio aveva trasferito la sua passione per il jazz sul violino per poi iscriversi al corso di jazz del Conservatorio e studiare canto jazz con la bravissima Gianna Montecalvo.

Entrambe erano state mie alunne e Graziana aveva fatto parte di un organico con cui cantavamo spiritual e gospel, i "calls & shouts" e successivamente di un gruppo corale, nato dalle ceneri del precedente, con il quale spaziavamo dalla musica barocca al jazz "i ClassiCalls".

Pur se MusicaInGioco iniziava a farsi conoscere per la serietà del lavoro e le innovazioni metodologiche utilizzate, questo piccolo progetto era davvero un banco di prova dove per la prima volta ci saremmo confrontati con la diversa abilità in modo strutturato e pertanto vivevamo le conseguenti tensione e responsabilità.

Già dal primo giorno ci rendemmo conto che la grande eterogeneità di caratteri, di aspettative e di approcci alla musica avrebbe reso il nostro lavoro molto interessante, infatti la risposta alla body percussion fu entusiasta per alcuni e di totale rifiuto per altri. In particolare una ragazzina con la Sindrome di Down che chiameremo Aurora, si rifiutò di partecipare alle prime attività dimostrando disinteresse per qualsiasi suono o strumento.

Nel gruppo c'erano una ventina di ragazzi "normodotati" che vivevano con trasparente entusiasmo quell'esperienza e cercavano di coinvolgere gli altri ragazzi con diversa abilità nelle esecuzioni.

Aurora continuava a rifiutare di partecipare alle attività ma rimaneva sempre con curiosità così capii che quello sarebbe stato il suo modo di partecipare e decisi di continuare ad insistere con dolcezza e ostinazione suonando strumenti sempre diversi nella speranza che qualcuno la conquistasse.

Un giorno accadde quello che speravo: il suono delle *wind chimes* finalmente la conquistò così le chiesi di suonarle e creare bellezza con noi; Aurora lo fece con soddisfazione però solo nelle prove nelle quali ero presente.

Le mie assenze erano vissute come l'ennesimo tradimento da parte di un mondo che non capiva e che non la capiva, così ogni prova successiva ad un'assenza, dovevo nuovamente tentare di riconquistarla.

Le poche lezioni previste volarono via velocemente e nelle ultime prove prima del concerto Aurora non venne per motivi di salute, così il giorno dell'evento era chiusa in un silenzio ostinato con il rifiuto di qualsiasi tentativo di avvicinarle uno strumento.

Pochi minuti prima dell'inizio mi avvicinai con le *wind chimes* e le chiesi: "Aurora, vuoi creare bellezza con noi? Ho bisogno di Te". Lei mi guardò con serietà, si avvicinò allo strumento e lo toccò con dolcezza, guardandomi con un sorriso.

"Il suono più bello del mondo" e il concerto fu vissuto con grande gioia e spensieratezza.

Non abbiamo più avuto l'opportunità di rivedere quei ragazzi; seppi che l'anno scolastico successivo avevano fatto

un altro progetto “musica in gioco” senza però chiamarci ma spero che sia stato bello per Aurora e tutti gli altri ragazzi che, quando ci salutarono dopo il concerto, ci chiesero “ma continueremo? Ci rivedremo?”.

In futuro non avrei più accettato progetti che non avessero qualche garanzia di prosecuzione che spesso non dipende da fattori economici, perché deludere un ragazzo è già grave ma deludere chi da una vita sperimenta la delusione dopo averlo illuso è peggio.

Nel 2015 un progetto analogo al precedente ma che sta proseguendo tuttora, nacque per la caparbietà di una mia amica, Graziana, con la quale avevamo parlato spesso del “Sistema Abreu”, così mi chiamò per chiedermi di fare un corso di aggiornamento alle insegnanti della sua scuola. Precisò che il corso sarebbe stato retribuito e così mi venne un’idea: con i soldi previsti per retribuirmi avremmo potuto comprare una dotazione di violini per la scuola.

Il gruppo di circa 30 bambini fu formato da circa una quindicina di bambini con priorità tra i quali 3 bambini con Sindrome di Down, 2 bambine paraplegiche, 2 bambini con disturbo dello spettro autistico e altri con BES (bisogni educativi speciali).

Dei 3 bambini con Sindrome di Down, Salvatore, così lo chiameremo, attirò la mia attenzione; si era letteralmente catapultato sugli strumenti a percussione presenti iniziandoli a suonare con gioia ed entusiasmo. Così quando suonammo un mio brano con base musicale, si divertì tantissimo a suonare istintivamente un ritmo idoneo.

Uno dei giochi prevedeva la lettura di righi ritmici diversi per tre gruppi di strumenti: Salvatore, insieme ad altri bambini, avrebbe dovuto suonare con un battente, un

timpano scolastico; così quando proiettai lo spartito con la base musicale tutti interagirono con grande attenzione. Le bambine paraplegiche avevano grandi difficoltà anche a muovere le braccia ma non si arresero neanche per un attimo, chiedendo alle insegnanti presenti di aiutarle.

Nel nostro format corale è sempre presente la pratica dell'improvvisazione, procedurale cioè guidata dall'insegnante e non procedurale, idiomatica cioè legata ad un linguaggio musicale come il jazz, il rap ecc. e non, così decisi di provare dei *call and response* "rap" con i bambini e chiedere se volessero provare ad improvvisare ritmicamente. Una delle bambine con diagnosi di disturbo dello spettro autistico, chiese di provarci e fu davvero bravissima: riusciva a trovare naturalmente delle rime e a stare perfettamente sul ritmo della base che avevo preparato.

Dopo di lei ci provarono quasi tutti con esiti diversi ma tanta allegria.

Il brano finale sul quale esplose la gioia di tutti fu "la pizzica del menu", scritta da me in collaborazione con Giusi Martino e inclusa nella fiaba musicale "lo strano regno di Kamal", che appena eseguita divenne uno dei brani preferiti da tutti i bambini per il suo ritmo allegro, la melodia e il testo semplici e divertenti.

Le barriere che ognuno di noi aveva creato furono abbattute in un lampo e anche i docenti che fino a quel momento avevano frequentato il corso con distacco, si fecero trascinare dall'entusiasmo.

Non avevo mai pensato all'inserimento del ballo, inteso come movimento, nella nostra didattica reticolare se non nel gioco "kung fu Panda" dei primi giorni al Momart, eppure conosco l'utilità dell'euritmia di Dalcroze ma quella

testimonianza pratica delle bambine che ballavano fu fondamentale per sviluppare altri esercizi legati al movimento.

L'ultima testimonianza che voglio raccontare riguarda "violinista per un giorno", con l'aggiunta di un piccolo corso sulla didattica reticolare per i Docenti dei nuclei del Lazio.

Questa volta partimmo dalla lezione pratica con circa 60 bambini di seconda primaria che si alternarono nell'uso dei 20 violini disponibili con grande disciplina; c'era un bambino con disturbo dello spettro autistico definito grave che secondo i docenti e genitori non aveva alcun contatto con la realtà circostante ripetendo a memoria dialoghi dei cartoni animati, spesso in inglese e correndo sempre durante le attività che non lo interessavano.

Gianni, così lo chiameremo, iniziò a parlare come Buzz Lightyear, il personaggio di Toy Story, e quando io risposi con la voce di Paperino capimmo entrambi che saremmo entrati in sintonia; Gianni provò il violino anche se dopo pochi minuti lo lasciò per riprendere a correre ma quando durante l'esecuzione del brano orchestrale lo chiamai prima come dimostratore del gioco delle voci strane, che tutti i bambini accolsero con divertimento, poi per chiedergli di indicare le note da suonare sullo schermo che proiettava lo spartito, lui venne e iniziò ad indicare con buona puntualità le note.

La sua insegnante di sostegno era una musicista sensibile e preparata: mi disse che non aveva mai visto una reazione simile in Gianni e mi chiese se esistesse un corso per apprendere quelle pratiche.

Finita la lezione Gianni andò via salutandomi con un'altra voce "in prestito" e io risposi con quella dell'orso Yogi, un vero incontro tra pari.

“O.R.I.” di Puglia e Armonie per la salute a scuola

Nel mese di settembre del 2012 io e Gianlorenzo incontrammo l’assessora regionale all’istruzione, Alba Sasso, e le presentammo la nostra idea: creare un’orchestra infantile in una scuola primaria per provincia e aggregare così le sei orchestre formate nella prima orchestra regionale interscolastica di Puglia, O.R.I. di Puglia (Orchestra regionale interscolastica).

Partivamo da zero, avremmo dovuto comprare gli strumenti e avviare i contatti con i Dirigenti potenzialmente interessati coinvolgendo prevalentemente bambini a rischio di emarginazione e/o con svantaggio socio-economico o da diversa abilità. Potevamo contare sull’interesse di alcune realtà scolastiche con le quali avevamo già interagito, e ogni scuola ricevette una dotazione di strumenti musicali, archi e fiati, per circa 40 bambini e un budget per contrattualizzare 6 docenti per 15 lezioni.

Il primo giorno usammo il format “violinista per un giorno” mentre nel secondo giorno gli stessi bambini suonarono con grande facilità gli strumenti a fiato creando un background jazz con la sola conoscenza, acquisita in quei minuti, di tre note.

L'accordo che creavano con quelle rudimentali conoscenze era già ricco di emozione, aspettative e gioia; a turno improvvisavano sul background che già rispondeva alle mie richieste di legato, staccato, crescendo e diminuendo, meravigliando tutti noi.

Il corso terminò con l'esecuzione di un mio brano letto da uno spartito proiettato con base musicale che funzionò molto bene.

Poche settimane dopo iniziammo a preparare la fiaba musicale che nel frattempo continuavo a scrivere, "il viaggio di Luna", una storia molto delicata scritta da Antonio Aprile, un mio allievo di piano jazz, che meritava le migliori musiche possibili e così tentai di fare.

Nella composizione dei brani tenevo conto di difficoltà diverse tra gli strumentisti e cercai anche di inserire momenti improvvisati, di diverso tipo, all'interno dei brani della fiaba, così nel "tema della valle di cioccolato" si iniziava improvvisando effetti, rumori e suoni evanescenti, nel "tema del Barone Scalaquaranta" ci si divertiva con il rock e suoni grintosi, nel "tema di Monia" si improvvisava Jazz mentre nel "tema di Caldoforno" si improvvisava sul reggae.

Per i bambini era uno dei momenti più divertenti della lezione e ricordai a tutti i docenti che l'improvvisazione rappresentava uno dei capisaldi della nostra didattica.

Già dalla prima prova con il nucleo di Lecce capii che la determinazione e l'affezione al progetto era molta, nascosta però dietro un apparente disinteresse; durante la lezione parlavano spesso e uno dei bambini con difficoltà di apprendimento, non meglio specificate, tendeva a lasciare spesso il posto per andare in bagno.

Quando iniziammo a giocare con le improvvisazioni, il clima cambiò repentinamente: tutti erano attenti e pronti a interagire con la mia bacchetta producendo i suoni più disparati e nella sperimentazione sonora acquisivano consapevolezze tecniche in genere fuori portata per chi inizia.

Anche il nucleo di Capurso era davvero singolare: c'era una presenza di bambini che da comportamenti "desueti" reiterati avrebbero avuto una diagnosi di disturbo dello spettro autistico o, in un altro caso di Sindrome di Asperger, se i genitori non si fossero rifiutati categoricamente di farli visitare.

Devo essere sincero e ammettere che almeno in parte comprendo questa resistenza; a volte avere una diagnosi significa per il bambino portare uno stigma e a volte, a causa dei comportamenti degli altri docenti o altri bambini, rinforzare i sintomi e accentuare l'isolamento.

C'è talvolta la tendenza a rapportarsi con la diagnosi e non con l'unicità del bambino anche se, non riconoscendo questa diversità, il genitore condanna il bambino ad incomprensioni costanti.

Mio figlio Fabio però mi ricorda spesso che non è "diversamente abile" ma solo che percepisce la vita in un modo diverso dal mio... come dargli torto?

Nel nucleo di Capurso c'era un percussionista, che chiameremo Francesco e che spesso aveva delle reazioni e dei comportamenti "inusuali", con una straordinaria abilità tecnica: riusciva a fare il rullo, sia sul timpano che sul rullante, con grande controllo e bravura e non perdeva occasione per eseguirlo. Era molto bravo anche nella direzione d'orchestra, sia nelle conduction improvvisate sia nella direzione dei brani scritti che eseguiva con grande sicurezza;

durante la lezione quando chiedevo chi volesse dirigere, si offriva sempre e i compagni notavano che, contrariamente ad altri ragazzi, non aveva bisogno di alcun mio aiuto, conducendo l'orchestra sempre con musicalità e precisione.

Anche negli altri nuclei di Barletta, Bari e San Severo c'era una presenza di bambini con diversa abilità, DSA o BES ma non avevano alcuna difficoltà nel suonare anzi, molti di loro, primeggiavano in molte pratiche.

Così il 22 Giugno del 2013, dopo una serie di lezioni e prove eterogenee ma emozionanti, nella splendida cornice del Teatro Petruzzelli di Bari, si esibì l'Orchestra Regionale Interscolastica di Puglia; il personale del Teatro si stupì per la disciplina e attenzione dei bambini, prima, durante e dopo il concerto e tutti furono davvero orgogliosi dell'impegno e del risultato ottenuto, fu per tutti noi un giorno magico.

L'anno successivo speravamo di poter ripetere l'esperienza ma i tagli all'assessorato all'istruzione insieme alla scelta di alternare i progetti per dare spazio ad altre proposte, non ci permise di accedere a finanziamenti.

Chiedemmo ad Alba Sasso di aiutarci nell'organizzazione del concerto che sarebbe stato fatto a Villa Peripato a Taranto e che avrebbe coinvolto i 1200 bambini nell'esecuzione della nuova fiaba "Lo strano regno di Kamal" su testo di Giusi Martino e musiche mie.

Nel nucleo di Taranto era presente una ragazza, la chiameremo Chiara, con grave disturbo dello spettro autistico e ritardo cognitivo che però adorava suonare le percussioni e in orchestra era perfetta nell'interazione con il gesto direttivo e precisione dell'esecuzione.

C'era anche un ragazzo per il quale avevo chiesto, pochi mesi prima, l'inserimento: Gennaro, così lo chiamere-

mo, era un bambino con una diagnosi di ritardo cognitivo e gravi disturbi comportamentali che sfociavano spesso in atteggiamenti violenti.

La sua docente di sostegno, Gabriella, stava partecipando ad un mio corso tenuto a Taranto e mi chiese se avesse potuto invitarlo alla lezione nella quale avrei spiegato il format "violinista per un giorno".

Accettai con entusiasmo e quando Gennaro arrivò accompagnato dalla madre gli spiegai, in presenza dei corsisti, che avrebbe dovuto farmi da assistente con l'uso del violino, la posizione dell'arco e il nome delle corde a vuoto, "... sorella mia..." cioè sol, re, la, mi, dalla più grave alla più acuta.

Appena distribuii gli altri violini ai corsisti, fu subito attento ad aiutare chiunque avesse difficoltà con la posizione dell'arco come se avesse suonato il violino da anni; anche il suo tono era deciso ed educato e quando gli chiesi di guidare l'esecuzione suonando sulla base del mio brano "il pomeriggio degli archi", lo fece con grande serietà e musicalità.

Tutti noi eravamo sorpresi da quel repentino cambiamento e quando, alla fine della lezione lo invitai alla successiva e gli regalai il violino, la mamma scoppiò in lacrime: forse era la prima volta che era orgogliosa del figlio che si era davvero distinto per qualità musicali e serietà.

Il concerto, nonostante problemi di amplificazione, la mancanza di luci sostituite provvidenzialmente dal Led Wall, andò benissimo e quando terminammo l'esecuzione dello "strano regno di Kamal" ognuno di noi era più ricco, consapevoli di essere riusciti ad aggregare nella bellezza quasi 900 bambini.

Il terzo concerto fu a Martina Franca il 22 Giugno e qualche giorno prima a Lecce, durante le prove accadde un altro

episodio divertente. Un bambino con disturbo dello spettro autistico che chiameremo Giulio si era nascosto dietro un paravento e urlava non permettendo ad alcuno, neanche l'adorata insegnante di sostegno di avvicinarsi. Appena arrivai alla scuola per le prove, la docente mi chiese di provarci io che però non conoscevo il bambino. Mi avvicinai e iniziai a suonare la body percussion della "foca" attirando così la sua attenzione e facendogli togliere le mani dalle orecchie. Anche lui come Gianni di Latina, parlava usando le voci dei cartoni animati e ancora una volta il mio "paperinese" fece breccia.

Giulio diceva di essere Hulk così gli spiegai che avevamo proprio bisogno di Hulk nel coro che altrimenti avrebbe avuto un suono "debole". Giulio mi seguì con gioia e la sua insegnante pensò che fossi un mago; ancora una volta fu utile l'abitudine a vedere le cose da una prospettiva diversa come ben diceva Robin Williams nel film L'attimo fuggente quando, salendo sulla cattedra, spronava gli studenti a cercare sempre un angolo di visione diverso.

Forse siamo troppo abituati a credere che il comportamento conforme alle regole che ci hanno insegnato sia l'unico possibile per questo ci sfugge quanto diverse possano essere le interazioni e i comportamenti creativi che, se trasferiti nella pratica musicale, arricchiscono di esperienze nuove le pratiche della musica.

In ogni caso anche il concerto di Martina Franca, con oltre 300 bambini dei nuclei di Lecce e provincia, Taranto e provincia e Brindisi e provincia andò molto bene e fu impreziosito dalla presenza dell'ex ministro dell'Istruzione Luigi Berlinguer, presidente del comitato per la musica pratica a scuola.

L'edizione 2015/16 di "armonie per la salute a scuola" è stata forse la più interessante per l'inserimento del format "coro manos blancas" e del format soul/rap per le scuole secondarie di secondo grado.

Il soul rap all'Istituto secondario Agherbino di Putignano è stata davvero una bella esperienza indiretta perché ho potuto seguirla solo grazie ai report informatizzati e ai video. Nel gruppo selezionato c'era un ragazzo con Sindrome di Down che ha interagito davvero molto bene con tutte le attività e nel concerto finale ha cantato e improvvisato rap insieme agli altri.

Il modello proposto era stato ben utilizzato nel carcere minorile di Bari e di Lecce e i risultati sono stati sorprendenti soprattutto per ciò che riguarda il rap; Gaetano "Torto" Occhiofino, rapper e sociologo, scrive sul blog di repubblica: "La prima porta del carcere è pesante e spessa, proprio come te la aspetti. Il dolore è nell'aria, trasuda dai muri, nonostante un'apparente calma sorvegliata. Gli agenti sono gentili e segnati dal lavoro. La prima volta è dura: il rumore metallico dei cancelli, la vista delle porte blindate e delle sbarre ti fanno capire che sei in gabbia, in trappola, in balìa delle decisioni altrui, chiunque tu sia. E le gabbie, ovviamente, fanno pensare alle bestie feroci e ti prende un nodo alla gola. Si può vivere reclusi, anche a sedici anni, se la lista dei reati commessi è diventata troppo lunga o se ne hai commesso uno gravissimo e non c'è più niente da fare. Chiusi, reclusi, rinchiusi. Ma non li vedo. Si sale, oltre le scale un altro cancello. Altre chiavi enormi, altri agenti, educatori, odore di carcere, rumori ovattati. Entriamo nel corridoio, poi l'ultima porta da aprire e l'ultima chiave, quella del teatro. Sistemiamo gli strumenti, accendiamo

l'impianto, siamo pronti. Gli agenti aprono le celle e all'improvviso li vediamo arrivare: sono allegri, spavaldi, in maggioranza atletici e palestrati, procedono veloci e a testa alta, sembrano soldati. Ci salutano calorosamente, la musica gli piace. E iniziamo a giocare con le note, come fanno tutti i gruppi musicali, sorridendo e divertendoci, dimenticando le difficoltà della vita o raccontandole per non pensarci più.

Da gennaio, guidati dal maestro Andrea Gargiulo, siamo al lavoro per la sua associazione 'Musica in gioco' con una squadra di giovani reclusi, nell'Istituto Penale per i Minorenni 'Fornelli'. Abbiamo messo in piedi una band soul-rap, suonando con loro funkettoni minimali e scrivendo rime in diverse lingue e dialetti. Un'esperienza densa, avvincente. Resa possibile da istituzioni sensibili. Qui la musica unisce, livella in pari, comunica. Fa stare bene, conforta. La parola libera, fa evadere e sperare, scioglie la rabbia e sublima la violenza nell'aggressività lirica della poesia di strada, del rap. La parola ci distingue dai leoni in gabbia. La parola dà il nome a quella sensazione brutta che fa vivere male, come coniuga i verbi degli affetti più belli. I miei compagni di viaggio sono Lidia Bitetti, Agostino Scaranello, Maurizio Vurchio: la prima sassofonista, il secondo bassista e chitarrista, Maurizio il batterista. Lavoriamo per un concerto finale, ma uno dei ragazzi – per sua fortuna – esce prima. Dobbiamo anticipare i tempi. Non deve mancare, se lo merita. Scrivo con i rappers, mentre gli altri provano con gli strumenti, poi si suona insieme. Ce la mettiamo tutta per finire in tempo il lavoro".

I cori “Manos blancas” della Puglia

Imparano la musica con il cuore e, se non hanno la voce, la cantano con le mani, le loro piccole mani avvolte dai guanti bianchi. Esprimono ritmicamente qualsiasi pezzo musicale tracciando poetiche geografie, insegnano il ritmo delle vibrazioni. Il loro canto dei segni è gioia e cura, è il diritto ad esprimersi, è possibilità di partecipare alla vita degli altri.

José Antonio Abreu

Così Abreu descrive il coro Manos blancas del progetto di “educazione speciale” coordinato da Jhonny Gomez e Naybeth Garcia che in Venezuela ha visto la nascita di dodici di questi cori.

Il progetto si propone il riscatto sociale e intellettuale dei bambini e ragazzi con diversa abilità attraverso la musica considerata “un agente dello sviluppo sociale nel senso più elevato, perché trasmette i valori di solidarietà, armonia, compassione reciproca. Un programma che prevede la suddivisione in due aree: quella gestuale, formata principalmente da bambini e giovani con deficit uditivi, i quali utilizzano i guanti bianchi o colorati a seconda dell’opera che interpretano e quella vocale, formata da bambini e gio-

vani con handicap visivi e cognitivi, con difficoltà motorie, dell'apprendimento e autismo; partecipano anche ragazzi senza alcun tipo di deficit all'insegna della piena integrazione e dell'armonia di cui è veicolo la musica stessa".

Avevo conosciuto Jhonny e Naybeth invitandoli a fare un corso e il loro spessore umano e professionale mi impressionò davvero. Di ogni bambino o ragazzo chiedevano il nome e leggevano l'anima, non avevano mai fretta ma riuscivano a trovare sempre tempo per tutti.

Dopo quell'incontro, grazie alla determinazione di Tiziana Portoghese, mia amica e collaboratrice, decidemmo di contattare una sua ex alunna, Emilia Longo: Emilia fu catturata dall'entusiasmo che trasmettevo e dalla possibilità di sperimentare nuove pratiche didattiche in un ambito che la coinvolgeva emotivamente fin da bambina, io apprezzai il suo entusiasmo semplice e diretto e il suo sorriso spumeggiante.

Concordammo che sarebbe stato bello avere il battesimo da Jhonny Gomez e Naybeth Garcia e decidemmo di organizzare un corso con loro; Naybeth ha una specie di magia nel trattare i bambini che insieme ad una grande esperienza la rende perfetta.

Nella nostra modalità didattica "format MIG-ManosBlancas" inserimmo tutti gli elemnti appresi da loro ma anche tanti altri comuni alle altre nostre esperienze musicali come la body percussion, l'improvvisazione vocale e/o strumentale, la lettura musicale chironomica e non, la visione di video tutte con un approccio sempre giocoso e coinvolgente.

Un giorno, Giorgio, così chiameremo un bambino con disturbo dello spettro autistico, mi accolse con uno sguardo

spaventato ripetendo: "Andrea… virus, 65%... virus, 65%"; io cercai di tranquillizzarlo distraendolo con i nostri soliti giochi, ma più provavo, più diventava ossessivo nella ripetizione "... virus, 65%", così chiamai tutti gli altri e iniziai a suonare un ritmo rap in body percussion improvvisando rime divertenti quanto casuali e sul ritornello cantai "... e allora virus... sessantacinque per cento, virus... sessantacinque per cento".

Giorgio sorrise e iniziò a cantare con noi e da quel giorno quel rap divenne una hit per il nostro coro con Giorgio che un giorno mi fermò dicendo: "Andrea... virus... 66%" sorridendomi con complicità.

Uno dei brani musicali scritti per loro usando esclusivamente note molto semplici da intonare, "do, re, mi, do..." vide aggiungersi il testo cantato inventato da loro "elefanti e astronauti, elefanti, grandi passi, astronauti piano vanno" con i bambini che si divertivano a proporre rime improbabili quanto sincere.

Nel gruppo c'era un bambino, che chiameremo Matteo, con diagnosi di ADHD unita ad altri disturbi del comportamento e dell'attenzione che magicamente partecipava alle attività con interesse e divertimento, in particolare quelle legate alla body percussion e all'improvvisazione rap.

Il loro primo concerto fu al Teatro di Spinazzola, un Comune al confine tra Puglia e Basilicata dove eseguimmo "Elefanti e astronauti" e alcuni brani della fiaba musicale "lo strano di Kamal"; pochi giorni facemmo un altro concerto a Bari, nell'auditorium della Chiesa di S.Marcello, per poi vedere la consacrazione ufficiale al Teatro Petruzzelli.

L'emozione era palpabile e quel giorno, Francesca, così chiameremo una delle bambine sorde, coronò il suo sogno,

suonando in pubblico la chitarra insieme agli altri bambini dell'orchestra; durante le lezioni del coro aveva espresso il desiderio di poter suonare la chitarra, cosa che riuscì a fare con grande musicalità.

Al concerto del Petruzzelli partecipò anche il coro Manos Blancas che Emilia aveva creato nella scuola primaria di Triggiano, dove insegnava come assistente alla comunicazione di un bambino sordo.

Questo esperimento ben riuscito diede il "la" per inserire il format "manos blancas" in "Armonie per la salute a scuola" già dall'anno scolastico successivo.

Così, dopo i consueti ritardi dovuti alle lungaggini burocratiche a marzo del 2016 nasce il nuovo coro ManosBlancas-Altamura, creato su richiesta della scuola primaria Roncalli, con Emilia Longo in alternanza con Nicoletta Picciariello e una nuova operatrice musicale dotata di dolcezza ed entusiasmo, Anna Maria Cappiello, diplomata in canto jazz e appassionata di yoga e pedagogia musicale.

Infatti la novità dello yoga nel nostro format era nata da un'idea di Tiziana Portoghese che già l'aveva praticata in altri progetti; Tiziana ideò le fiabe yoga, brevi racconti nei quali i personaggi compivano semplici azioni come riempire una valigia o spolverare un mobile, facendo così dei facili e divertenti esercizi yoga.

Nel coro di Altamura c'erano parecchi bambini con diversa abilità di vario tipo: c'erano 2 bambini con Sindrome di Down, 2 con disturbo dello spettro autistico, 1 con la sindrome di Williams e altri con lieve o medio ritardo cognitivo.

Il bambino che mi ha conquistato dal primo giorno lo chiameremo Fabiano, con grave disturbo delle spettro autistico che

come il nostro Gianni di Latina, amava correre senza fermarsi quando un'attività non lo interessava o diventava ripetitiva.

Il livello di attenzione di Fabiano, che pur aveva ricevuto trattamenti di musicoterapia, pet-therapy e altro, era di circa 30 secondi poi iniziava la "gara podistica", ma uno strumento che avevo appena acquistato e che mi divertivo a suonare con melodia para-orientali l'avrebbe conquistato: l'ottavino.

Appena iniziai a suonarlo Fabiano corse verso di me e mi chiese di suonarlo: gli dissi che in orchestra i musicisti suonano seduti e non corrono per tutta la sala. Mi guardò con serietà e disse: "nessun problema" andandosi a sedere sulla sedia più vicina.

Mi avvicinai e gli diedi lo strumento che, essendo simile al flauto traverso, non è immediato da suonare: gli spiegai che avrebbe dovuto trovare il modo immaginando di essere un serpente che sibila "mostrando la lingua biforcuta".

Fabiano iniziò a provare e anche se non riusciva ad ottenere un suono prolungato era davvero interessato e conquistato da quel piccolo strumento.

Il coro Manos blancas di Altamura rientrava nel progetto di ricerca dell'Università di Aarhus per verificare miglioramenti comportamentali e di prosocialità dei bambini, così decidemmo di organizzare un concerto a metà del progetto per migliorare l'autoconsapevolezza nei bambini dei risultati musicali ottenuti.

Fabiano, dopo aver parlato al microfono con alcune frasi in perfetto inglese di cartoon Disney, prese in consegna il suo ottavino e si andò a sedere al suo posto in orchestra.

Il concerto fu ottimo così come il suo comportamento e alla fine dell'esibizione la madre ci disse che era la prima volta che vedeva Fabiano così attento e interessato ma so-

prattutto non pensava fosse possibile che riuscisse a rimanere seduto per 30 minuti consecutivi.

Anna Maria, nei report online redatti per monitorare pedagogicamente i progetti, scriveva: "Nel nostro Nucleo il caso di Fabiano, bambino affetto da disturbo dello Spettro Autistico, è l'emblema del Sistema Abreu e i suoi progressi sono la concretizzazione dell'efficacia delle metodologie di questo progetto. Il coinvolgimento nelle varie attività, soprattutto musicali, quelle in cui diventa protagonista o si atteggia a direttore, in modo da catturare la sua attenzione (anche se con difficoltà), ha permesso un miglioramento significativo. Il flauto, validissimo espediente ideato dal direttore Andrea Gargiulo, è diventato la sua conquista ed è con questo premio che sta imparando le regole e sviluppando la sua capacità di relazione con gli altri. La sua partecipazione al concerto del 28 Maggio al Teatro Mercadante è stata determinante per il suo inserimento; in tale contesto ha infatti chiesto di parlare al microfono e ha assunto un comportamento di grande collaborazione... e di fronte il sorriso sul volto di sua madre ancora incredula! Siamo fiduciosi... Il suo recupero è uno degli obiettivi della nostra attività".

Il 10% degli oltre 200 bambini presenti nei cori e orchestre aveva diversa abilità e ancora una volta è stata per noi un'opportunità per capire che la musica ha bisogno di loro, ha bisogno del cuore di questi ragazzi e bambini che ci ricordano che sono anime in un mondo pieno di odio, pregiudizio arrivismo e sofferenza, un mondo che non capiscono e non accettano al quale invece noi siamo purtroppo assuefatti.

Loro sono la nuova opportunità che ha il mondo per cambiare attraverso la musica, la bellezza, la semplicità, la gioia di condividere.

MusicaInGioco oggi

Nel mese di Luglio del 2015 avvenne una grande trasformazione del nostro assetto associativo: il Presidente Gianlorenzo Sarno comunicò a me e Lidia Bitetti, gli unici soci rimasti della compagine iniziale, la sua volontà di dimettersi da Presidente perché voleva avere più tempo per seguire i figli.

Non avrebbe lasciato l'associazione ma sentiva di non poter impegnarsi con una responsabilità così gravosa come la presidenza. Dopo una bella chiacchierata decidemmo di aprire l'associazione a chiunque, musicista, genitore e simpatizzante, rispondesse al solo prerequisito di condividere i fini associativi e le modalità di attuazione.

Così, dopo aver redatto un nuovo Statuto che prevedeva la trasformazione in ONLUS, a metà Settembre convocammo la prima riunione dei genitori e simpatizzanti con la comunicazione dei cambiamenti in atto e l'adesione di nuovi soci che avrebbe comportato l'elezione di un nuovo Presidente e di un direttivo formato da 7 persone.

Il 28 Settembre si riunì la prima assemblea dei soci per l'elezione del direttivo, del Presidente e del Direttore ar-

tistico: lo scrutinio per il direttivo confermò Lidia Bitetti, Gianlorenzo Sarno e me, individuato anche come direttore artistico, e designò Alessandra Partipilo, violinista e violista specializzata in musicoterapia, Annamaria Quaranta, violinista e violista laureata in psicologia, Giovanni Chirico sassofonista e jazzista, e Grazia De Francesco, operatrice culturale e mamma di Dionisia e Carlo Alberto, due ragazzi dell'orchestra. Come nuovo Presidente fu eletto Antonio Moretti, genitore di Michele, violoncellista in orchestra, ricercatore senior del CNR e fitopatologo vegetale di fama internazionale con la passione per la musica e lo sport.

L'associazione si arricchì di quasi sessanta soci che da subito si sentirono 'comunidad' organizzando i turni di pulizia e sorveglianza della sede e contribuendo all'acquisto dei materiali per le pulizie, le fotocopie degli spartiti, ecc. Sarebbe impossibile citarli tutti ma in rappresentanza di tutta la comunidad mi piace ricordare Dario e Luana che insieme a Nunzia, Giovanni, Maria, Carmela e altri genitori coordinano i turni di pulizie e sorveglianza della nostra nuova sede, Palazzo Conte Sabini ad Adelfia; Rosy, sempre pronta a segnalarci ragazzi con reale bisogno sociale del nostro progetto, Michele, il nostro genitore/fotografo ufficiale e infine mia moglie Enza che mi supporta/sopporta da quando ho iniziato e mi aiuta con email e attività di segreteria.

Oggi MusicaInGioco ha all'attivo permanentemente, oltre al nucleo di Adelfia che conta circa 150 bambini e ragazzi dai 3 ai 19 anni, il coro manos blancas già citato, un nucleo ad Acquaviva delle Fonti, finanziato in parte dal Comune, dall'Associazione Gianfranco Giorgio, creata da Tonia e Giovanni Giorgio, genitori del giovane musicista scomparso prematuramente di tumore e da altri privati e un nucleo

orchestrale e corale a Palo del Colle, finanziato totalmente dalla Fondazione Vittorio Bari, creata dai familiari del giovane tenore scomparso. Questo ultimo nucleo vede la presenza di alcuni bambini con diversa abilità, disturbo dello spettro autistico, sindrome di Down che interagiscono in grande armonia con gli altri.

Sono in avvio altri nuclei voluti dalle amministrazioni comunali di Gioia del Colle e Bitonto dove altri bambini potranno vivere l'opportunità di educarsi alla musica e alla convivenza.

La nostra idea resta quella di diffondere la musica come "diritto educativo" per tutti con la convinzione che dalle differenze si apprende e si migliora, del resto le nostre più efficaci innovazioni didattiche sono state possibili grazie agli stimoli avuti da bambini e ragazzi con diversa abilità così tanto da poter pienamente affermare "la diversa abilità come opportunità per la musica".

ALLEGATO
Pillole di pedagogia musicale e didattica reticolare

La didattica reticolare

"Nella didattica reticolare l'esperienza è tanto importante quanto il concetto e la riflessione parte dal tentativo di organizzare le percezioni corporee. Presuppone la natura sociale del conoscere. Secondo i principi della didattica reticolare, i bambini ricevono in parallelo numerose informazioni, per lo più trasmesse attraverso il "fare", ed hanno la possibilità di elaborarle individualmente e attraverso il confronto tra pari. In tal modo l'interesse e la motivazione all'apprendimento è continuamente alimentato attraverso attività che stimolano l'iniziativa e la soluzione originale dei problemi, l'interazione e la competizione positiva con i compagni".

Così il prof. Colazzo, ordinario di pedagogia sperimentale dell'Unisalento, definisce, durante il seminario sulle didattiche musicali sperimentali, la didattica reticolare che è infatti una continua ricerca di sintonia tra docente e discente, un modo per stimolare la ricerca personale del didatta per motivare, interessare e "sedurre esteticamente" l'allievo.

Il progetto Orchestra e coro Manos Blancas "MusicaInGioco", è da sempre finalizzato a integrare positivamente nel gruppo i soggetti con diversa abilità di qualunque tipo, a rischio di emarginazione sociale e personale, a recuperare e potenziare le competenze e l'autostima, a sviluppare at-

titudini e abilità e a favorire le capacità di socializzazione e di cooperazione. Sindrome di Asperger, DSA, sindrome di Down, ADHD, sordità sono da 7 anni per le nostre orchestre e cori, un'opportunità per sperimentare la didattica reticolare ispirata a "El Sistema" Abreu, fondata sulle riflessioni di Freire (La pedagogia degli oppressi) ma anche gli studi di Sloboda (La mente musicale), Dewey, le cooperative learning, la zona di sviluppo prossimale di Vygotskij e tutte le pedagogie musicali europee e non.

Il vantaggio della didattica reticolare consiste proprio nell'innovatività e nel costante aggiornamento della metodologia e degli strumenti didattici, che possono essere "culturalmente multimediali"[1] se riescono a rispettare la natura reticolare della progettazione e conseguire l'obiettivo pedagogico o presi da qualsiasi metodo in uso ritenuto utile.

Le condizioni fondamentali di una corretta progettazione reticolare restano legate al "fare collettivo", la musica d'insieme come punto di partenza e non di arrivo dell'esperienza musicale, l'azzeramento dello stigma dell'insuccesso con il concetto della "decontestualizzazione creativa" che trasforma ogni errore in un'opportunità di scoperta e confronto, l'uso di strumenti motivazionali legati al livello, umano, educativo e musicale, di ogni fruitore.

La difficoltà della progettazione consiste nella condizione di apparente caoticità e di mancanza di un parametro di controllo valutativo oggettivo che, rinunciando al "ipse

[1] Roberto Maragliano nel *Manuale di didattica multimediale* (Laterza, 1994), definisce "culturalmente multimediale" la possibilità di costruire un modello di conoscenza più vicino alle modalità di percezione del singolo individuo.

dixit" del progresso didattico conseguente alla verifica della precedente nozione, viene sostituito con l'abilità del docente nel modulare la lezione in modo sempre nuovo e seduttivo, usando come parametro di verifica del progresso unicamente la crescita dell'interesse, e quindi solo successivamente della qualità musicale, dello studente.

La progettazione della lezione, con lo sviluppo delle attività didattiche legate a giochi musicali che sviluppino tutte le componenti del musicista, dall'audition alla lettura, dall'improvvisazione all'interazione in coro o in orchestra, deve rinunciare quindi alla ripetizione pedissequa di una singola attività, ma essere incentrata sulla seduzione estetica che diviene così l'elemento determinante per l'apprendimento.

"La difficoltà di questo approccio è l'apparente caoticità di una progettazione che, rinunciando alla segmentazione dei materiali da insegnare, tipica della programmazione didattica lineare, fonda l'intera didattica sull'interazione che, dai singoli elementi, giunge al fenomeno complesso non come somma delle caratteristiche dei singoli elementi, ma come elaborazione personale di dati processati e, appunto, interattivi.

Quindi per il docente vige l'assoluta regola della personalizzazione dei processi di apprendimento, da ramificare e articolare senza gerarchizzazioni o parcellizzazioni, ma legando la verifica dei risultati – e quindi la bontà della progettazione – al modo in cui ciascun allievo li percepisce e li rielabora. Rinunciare alla sicurezza di una valutazione che misuri i risultati in termini univoci – es. Mario conosce le note, quindi è bravo, Andrea non riesce a leggere velocemente quindi è un cattivo musicista – potrebbe sembrare voler

sostituire una certezza per la maggior parte degli insegnanti con un'ingestibile anarchia didattica."[2]

Nella nostra esperienza abbiamo invece verificato che non vincolare il giudizio positivo al raggiungimento di un risultato prefissato e omogeneo permette di rispettare i tempi di apprendimento di ogni bambino che, se opportunamente stimolato e coinvolto, sceglierà in cosa eccellere, lettura piuttosto che improvvisazione, postura tecnica o naturalezza espressiva dell'esecuzione, e da questa eccellenza il docente potrà partire per ottenere buoni risultati nelle altre pratiche, quasi come nella zona di sviluppo prossimale di Vygotskij.

"E dunque l'idea di abbandonare un modello che garantisce livelli e mete prestabiliti (e rassicuranti), su cui si possono misurare le proprie competenze e quelle dei propri allievi, per entrare nel mondo di una ricerca che prevede l'incertezza ha un po' il sapere del paradosso, dal quale è inevitabile difendersi. Sarà proprio vero che per diventare più rigorosi dobbiamo dire addio alle certezze? E sarà ancora vero che è il modello scientifico ad affermare che non esistono certezze possibili ma solo incertezze pertinenti*? Credo che la resistenza maggiore che la metodologia del progetto trova negli insegnanti sia legata all'affermazione della provvisorietà degli obiettivi dell'apprendimento, che stride da un lato con la pressante richiesta istituzionale di una verifica precisa dei ri-*

[2] Gargiulo A.,*"El Sistema" Abreu in Puglia: la didattica reticolare MusicaInGioco come proposta operativa.*, in A. Caroccia e A. Dall'Arche (a cura di), Quando la musica cambia la vita: conoscere e interagire con "El Sistema" Abreu, atti del Convegno di studi (Foggia 23 Maggio 2014), Aracne, Roma 2014.

sultati/prestazione valutabili negli allievi, dall'altro con una concezione del sapere chiusa e definitiva che risulta decisamente più rassicurante della provvisorietà".[3]

Così nella didattica reticolare uno dei principi è quello delle "incertezze pertinenti", cioè la sostituzione di una verifica precisa dei risultati con un modello di didattica che, rifuggendo dalla tradizionale verifica dei risultati, apre ad un modello di conoscenza provvisoria, aperta a successive integrazioni o modificazioni, ma mai unico e imposto tassativamente.

Ogni ragazzo sarà libero di apprendere secondo un proprio personale percorso e le differenze nei livelli di apprendimento, e quindi nelle nozioni apprese, dovranno essere stimolo per gli altri e reciprocamente per lui a apprendere sempre nuove cose.

Come ben dice Anita Piscazzi che ha studiato il nostro modello didattico

"... ma per progettare un intervento educativo che abbia a cuore il modello di didattica reticolare è necessario assumere più punti di vista per l'osservazione e la conoscenza, poiché siamo inclusi in una realtà complessa che deve essere osservata con strumenti complessi. Non abbiamo più bisogno di modelli di semplificazione che garantiscono certezze in base a quanto si è già pre-stabilito, ma dobbiamo accettare un modello di complessità che promette solo delle 'incertezze pertinenti'. È illuminante una semplice frase di Morin (1999,

[3] AA.VV. Mazzoli Franca (a cura di), *Musica per gioco, educazione musicale e progetto*, EDT, Torino, 1997.

p. 85) rivolta a coloro che intraprendono la ricerca: 'Per raggiungere il punto che non conosci, devi prendere la strada che non conosci'. Affermazione che trasferita in ambito educativo, in cui l'abitudine è quella di una logica di punti di riferimento fissi, può sembrare una minaccia. Del resto, il contributo più importante del sapere del Ventesimo secolo è stata la consapevolezza dei limiti della conoscenza e la certezza dell'ineluttabilità delle incertezze. In realtà, in prima battuta può sembrare una sconfitta, ma a pensarci bene è una delle più vere conquiste della mente umana perché ci mette nelle condizioni di affrontare le incertezze di ciascun individuo e dell'umanità intera. Non è dunque facile accettare di applicare una didattica reticolare, il cui principio fondamentale è proprio quello delle 'incertezze pertinenti', l'idea di abbandonare un modello che garantisce mete rassicuranti per un modello scientifico nel quale si possono misurare le proprie competenze e quelle dei ragazzi in nome dell'incertezza. Gargiulo (2014, p. 45) ha abbracciato a pieno titolo l'innovazione reticolare contemplandola ormai nel suo modus faciendi didattico-musicale della MIG, tanto da affermare che: 'nella pratica delle orchestre giovanili, il nostro modello didattico, privilegia la musica d'insieme anche nella trasmissione delle conoscenze teoriche come la tecnica strumentale, la lettura e la teoria musicale potenziando la motivazione degli studenti grazie all'uso del gioco e delle innovazioni tecnologiche, in grado di esercitare una virtuosa seduzione estetica'."[4]

La lezione deve essere quindi sempre motivante e seducente. Per questo motivo il docente, usando i diversi stru-

[4] Piscazzi Anita, *El Sistema*, Aracne, Roma, 2015.

menti operativi (body percussion, canto corale, improvvisazione vocale o in B.P., improvvisazione strumentale, visione video, giochi di abilità tecnica ecc.) rende la lezione sempre seducente e trasversalmente diversa. Il ragazzo perviene al risultato artistico con naturalezza e facilità ma il livello esecutivo è sempre apprezzabile e questo determina in lui la voglia di continuare impegnandosi progressivamente di più.

"L'integrazione della pratica orchestrale con la body percussion o l'uso delle percussioni didattiche, lo studio della vocalità corale come mezzo per completare la propria musicalità così come l'uso dell'improvvisazione, della conduction e della visione di video musicali definiscono una programmazione didattica che completa il musicista stimolandone ogni possibilità creativa e tecnica.

Puntando sul fattore 'motivazione', la progettazione della lezione con lo sviluppo delle attività didattiche legate a giochi musicali che sviluppino tutte le componenti del musicista, dalla tecnica strumentale alla lettura, dall'improvvisazione all'interazione in orchestra, deve rinunciare alla ripetizione pedissequa di una singola attività, ma essere incentrata sulla seduzione estetica che diviene così l'elemento determinante per l'apprendimento...".[5]

L'organizzazione di massima delle attività è fondamentale per evitare il rischio di dispersione delle energie del docente come dello studente; i diversi format usati da MusicaInGioco nelle diverse realtà in cui opera (orchestre e/o

[5] Gargiulo, 2014.

cori di bambini, cori di persone con disagio psichiatrico, orchestre di detenuti, ecc.) hanno una radice comune negli strumenti operativi usati. Gli strumenti operativi individuati come fondamentali, eviteranno dispersività e confusione durante la lezione ma il docente, stimolato dai bambini, sarà sempre libero di aggiungere nuove pratiche a quelle proposte "tradizionalmente".

In genere ogni lezione sarà divisa in diversi momenti secondo alcuni modelli generali chiamati "Format MusicaInGioco-orchestra, MusicaInGioco-coro, MusicaInGioco-ManosBlancas ecc.

Ecco, per esempio, il format MusicaInGioco-ManosBlancas:

"Body percussion anche in call&response o esercizi di movimento (euritmia) o Fiaba-Joga.

Calls&response gospel e indicazione teorica della possibilità di scrivere le cose eseguite, ritmiche o melodiche; notazione Kodaly.

In questa tipologia di coro l'uso della tastiera digitale per creare background o 'ambienti sonori' così come lo stimolo a registrare con i cellulari suoni del quotidiano da usare durante la lezione, insieme all'uso del proiettore anche con una lavagna digitale (tavoletta grafica) per disegnare digitalmente e/o interagire con colori digitali, viene aggiunta alla 'normale' pratica corale reticolare.

Lettura musicale: notazione e gestualità del direttore in relazione alla battuta e tempo musicale, figure musicali, pause ecc. Improvvisazione Rap anche con LIS.

Lettura body percussion con intonazione della nota (con uso del do mobile), gesto direttivo e gesto LIS-performance.

Interazione per i ragazzi audiolesi con il software di codifica suono/colore, pratica di uso di percussioni didattiche. Lettura intonata di esercizi corali con note e gesto direttivo, differenze dinamiche e agoniche. Pratica della respirazione diaframmatica, esercizi d'inspirazione-apnea-espirazione, esercizio dell'aria compressa, esercizio della 'sss'. Uso dei risuonatori della voce, gioco delle voci strane, intonazione su 'mi' a bocca chiusa ecc. Visione di video didattici o di repertorio. Studio del repertorio corale."[6]

[6] Gargiulo A., Dispense didattiche per il laboratorio di attività espressive dell'Unisalento. 2013.

Musica e movimento

Le attività legate al movimento hanno ottimi riferimenti pedagogici in musica e in questa pillola proporrò alcuni giochi di movimento secondo l'approccio Dalcroze (euritmica), Rolland e "El Sistema" Abreu.

Émile Jaques-Dalcroze, pseudonimo di Émile Henri Jaques (Vienna 1865- Ginevra 1950), è stato un pedagogo svizzero che ha inteso riformare la didattica musicale tradizionale, che impone nozioni rigide e inconfutabili da apprendere e utilizzare senza senso critico, ponendo al centro della didattica l'allievo con la sua personalità, i suoi desideri e le sue competenze e capacità personali. La sua importanza risiede in particolare nello sviluppo dell'euritmica, un metodo per insegnare e percepire la musica attraverso il movimento sviluppata grazie alla sua esperienza con percussionisti algerini e l'amicizia con Adolphe Appia, musicista e uomo di teatro. Ecco alcune attività in "pillole" tratte dal suo libro[7]:

[7] Dalcroze Emile Jaques, a cura di Louisa Di Segni-Jaffé, *Il ritmo, la musica e l'educazione*, EDT, Torino, 2008.

Esercizi di rilassamento muscolare e di respirazione – si inizia con un esercizio relativo alla respirazione senza alcuna attività muscolare, poi lo stesso abbinato alla contrapposizione rigidezza/rilassatezza delle diverse parti del corpo quindi mentre il braccio e la gamba sinistra saranno irrigidite tutta la parte destra resterà totalmente rilassata. Questo permette al bambino di prendere coscienza delle tensioni muscolari e di eliminare quelle non volute. Si potrà associare la tensione muscolare con le diverse durate o dinamiche musicali distinguendo la velocità di movimento, associata alla durata dei suoni dall'ampiezza del movimento, associata alla dinamica.

Il bambino cammina su un brano musicale accentuando, con un colpo del piede, il primo tempo di ogni misura. Sul primo movimento ci sarà anche una contrazione muscolare delle braccia. Successivamente, seguendo dei comandi repentini, alla parola "hop" il bambino dovrà impedire al piede di battere e al braccio di contrarsi sul primo movimento o batterà immediatamente il piede con contrazione del braccio su movimenti diversi dal primo o a sostituire il movimento di contrazione del braccio con il battito del piede e viceversa.

Riconoscimento rapido della misura mediante la vista e l'udito – quando il bambino avrà memorizzato e interiorizzato il movimento precedente si potranno sostituire gli hop con simboli uditivi e visivi. Questi ultimi potranno anche essere segnati alla lavagna così come si potrà lasciare che il bambino, su musiche improvvisate in tempi diversi, possa esprimersi con movimenti appropriati.

Sviluppo del controllo dei tempi di reazione – insegnare al bambino a controllare con efficacia la risposta al coman-

do di fermarsi improvvisamente o gradualmente, cambiare direzione di marcia, avanti, indietro, laterale, saltare a comando senza perdere il senso del tempo, garantirà un ritmo regolare anche nella pratica musicale.

Realizzazione dei valori musicali – secondo il concetto greco, tutte le note di lunga durata sono formate dalla somma dei valori di quelle di breve durata. Il bambino abituato ad eseguire la semiminima con un passo in avanti, potrà aggiungere un movimento sul posto, così la minima sarà interpretata con un passo in avanti seguita da una flessione. Quando l'allievo si sarà abituato potrà eseguire mentalmente il movimento senza fare fisicamente la flessione ma rispettando la durata richiesta per la minima.

Il movimento nella pratica di "El Sistema" Abreu e nella didattica reticolare

Nel sistema venezuelano le pratiche relative al movimento si riferiscono fondamentalmente all'euritmia di Dalcroze e alla pratiche di Suzuki legate a semplici movimenti ritmici abbinati alle esecuzioni strumentali (es. marciare a tempo mentre si esegue l'esercizio, muoversi durante un esecuzione ecc.).

In Italia, grazie alla diffusione del metodo Orff e, in parte, del modello didattico reticolare MusicaInGioco, l'uso della body percussion, diviene sempre più praticato nei nuclei del Sistema.

La Body percussion riesce a coniugare diverse esigenze ottenendo il miglioramento del senso del ritmo, della lettura ritmica, ma anche della percezione ritmica e più in ge-

nerale dell'ascolto "cosciente"; questa è molto utilizzata nel metodo Orff, e recentemente, nel metodo Bapne. Interagire con i suoni del corpo significa, di fatto, scoprire nuove possibilità comunicative e nel contempo esercitarsi a ricercare "il bello" ovunque e con ogni mezzo.

La pratica della body percussion nella didattica reticolare rilegge la stessa da diversi punti di vista così che creare un ritmo in body percussion o semplicemente ripeterlo, leggerlo o scriverlo, significa rapportarsi con l'intero universo musicale e non solo con quello ritmico soprattutto quando, grazie alla conduction o all'improvvisazione si usa il corpo come strumento creativo per raccontare, sonorizzare o descrivere un racconto o un testo letterario in genere. In questi casi l'incertezza pertinente ci spingerà a ricercare nelle direzioni che i ragazzi stessi ci indicheranno, che potranno essere di tipo timbrico, dinamico, ritmico o di scoperta di nuovi suoni del corpo.

Ecco alcune modalità di interazione "reticolare":

1. lettura ritmica e interazione corporea: gli allievi leggeranno uno spartito proiettato nel quale ad ogni nota è legata una body percussion, fa con il petto, do con il "clop" il battito di mani con la mano concava, il mi con il "clap" il battito di mani con la mano piatta, ecc. Durante la lettura gli allievi "marceranno" il valore di divisione, semiminima o minima ecc.
2. ripetizione di ritmi e interazione sulle possibili variazioni: ripetizione call and response di ritmi proposti dal docente o dagli alunni. Dopo il semplice call and response si possono costruire ritmi con sezioni dell'orchestra, o parti del coro, che eseguono un pattern ritmico ostinato

diverso in ogni sezione. I pattern possono essere proposti dal docente o dagli allievi così come le possibili variazioni o le interazioni di un solista. La pratica dell'interazione corporea nella creazione di ritmi, permetterà di migliorare l'indipendenza degli arti, lo sviluppo del timing, i processi di autoregolazione e di ascolto.

3. uso dell'improvvisazione idiomatica e non nella body percussion, la conduction, l'incertezza pertinente nella creazione estemporanea: per improvvisazione idiomatica si intende una creazione estemporanea che ha un senso rispetto ad un genere musicale. Il bambino viene stimolato a creare nuovi ritmi, coerenti ad uno stile o a un genere musicale anche proposto tramite base musicale, e a creare variazioni del ritmo principale. L'improvvisazione non idiomatica prevede che il bambino crei liberamente senza coerenza stilistica e, per rendere "esteticamente seducente" il risultato, il maestro può chiedere di sonorizzare un racconto (improvvisazione non idiomatica, non procedurale) o di rispondere a stimoli direttivi che attivano o chiudono un suono, chiedono dinamiche diverse ecc. (improvvisazione non idiomatica, procedurale). Nel secondo caso si può chiedere ai bambini d'interagire con dei pattern scritti indicativamente dove il direttore li attiva e li gestisce dinamicamente (conduction). Sul canale youtube "MusicaInGioco" potete vederne alcuni.

Il movimento per Paul Rolland

Paul Rolland è stato un violinista e didatta americano di origine ungherese che sosteneva che qualsiasi problema

tecnico violinistico era risolvibile trovando un movimento corporeo giusto e che la postura rigida, normalmente usata nella didattica violinistica, era poco efficace. La sua didattica ci fu presentata dal m° Antonello Farulli, violista e grande didatta, durante alcuni giorni di corso durante i quali Alessandra Partipilo sviluppò le dispense che da allora adottiamo durante i nostri corsi.

Un buon movimento premesso allo studio permette di produrre un suono migliore, di migliorare la tecnica, aumentare la vitalità e l'espressività dell'esecuzione, di eliminare le tensioni. Un buon movimento, secondo Rolland, è determinato "*dall'interezza dell'atto, non nelle singole parti*"[8] *"Azione globale del corpo"* da lui richiamata è quindi la necessaria integrazione tra abilità motorie fini tipiche della tecnica violinistica ed equilibrio dinamico dello strumentista inteso come posizione dello strumento, presa dell'arco, movimenti delle mani, sinistra e destra, legati alla produzione del suono.

Ecco alcune attività legate al movimento proposte da Rolland e sintetizzate nella dispensa didattica di Alessandra Partipilo:

Senso ritmico: associare un ritmo ad un'azione è fondamentale sin da subito perché buoni concetti ritmici sono alla base di movimenti ben controllati. Una formula ritmica è suonata dal maestro e il bambino deve imitarla: battendo le mani, camminando sulle note e aspettando durante le pause, battendo con la punta delle dita all'altezza della clavicola sinistra, tippettando sulla tastiera, facendo scorrere l'arco sulla spalla sinistra o in un tubo per facilitare la

[8] Paul Rolland, the teaching of action in stringing playing.

condotta lineare dell'arco, imitando il ritmo pizzicando con la mano sinistra le corde vuote, pizzicando con la mano destra, infine con l'arco improvvisando le note.

In modalità call and responce si può abbinare a un elemento della body percussion una corda vuota del violino (per es. battito mani=re, schiocco delle dita=la ecc). Il maestro propone un ritmo con la BP e l'alunno lo ripete suonando.

La vocalità infantile

In questa pillola esploreremo alcune esperienze didattiche legate alla scoperta e sviluppo della vocalità infantile. Non c'è la pretesa di essere esaustivi ma solo mostrare una breve panoramica delle possibilità da noi implementate durante le attività.

Il solfeggio dalcroziano

La denominazione di solfeggio in Dalcroze si riferisce esclusivamente al solfeggio cantato, e gli esercizi di solfeggio corrispondono, se pur con l'aggiunta della voce, a quelli di ritmica. Il controllo della voce sarà assicurato grazie al senso di movimento, di concentrazione e di ascolto che la ritmica avrà sviluppato in lui.

Ecco alcuni esercizi tratti dal suo libro (Dalcroze, 2008):

Contrazione e rilassamento dei muscoli del collo e dei muscoli respiratori. Ginnastica respiratoria ritmata – l'allievo si impegnerà nello studio dei diversi modi di attac-

co del suono e di pronuncia delle consonanti. Si eserciterà nel movimento opposto delle braccia, delle spalle e del diaframma creando anche combinazioni di attacco vocale con il corrispondente attacco della marcia.

Studierà il rapporto tra la respirazione e l'emissione vocale con grande attenzione all'uso dei diversi registri vocali.

Divisione e accentuazione metrica – memorizzazione metrica – l'allievo si eserciterà a differenziare le misure mediante l'accentuazione vocale e labiale, ad attaccare i suoni a un momento dato con o senza comando, a sostituire rapidamente un movimento corporeo con l'attacco di un suono o di una vocale o di una consonante.

Memorizzazione metrica – riconoscimento rapido della misura tramite la vista e l'udito – al comando dell'insegnante l'allievo attacca una serie di suoni regolarmente misurati e accentuati memorizzando il loro numero e sapendoli ripetere. Studierà i simboli musicali imparando a realizzare, mediante movimenti o suoni, una serie di note scritte alla lavagna o cantante dall'insegnante.

Percezione dell'altezza dei suoni cantati tramite il "senso muscolare" – il bambino imparerà a riconoscere i suoni vocali con le diverse tensioni delle corde vocali e la localizzazione delle vibrazioni sonore. La sua mano appoggiata sul petto, sul collo, sulla mascella, sul naso, sulla fronte gli permette di controllare l'altezza delle note emesse. Imparerà anche a riconoscere e riprodurre le scale maggiori e minori come a leggere melodie a lui sconosciute e a ritmare diversamente una serie di note date.

Applicazione alla voce degli esercizi di controllo dei tempi di reazione – il bambino dovrà esercitarsi a sostituire a comando in un ritmo, la voce ai movimenti corporei e

viceversa. Si abituerà anche a fermarsi improvvisamente e a riprendere un canto a comando, così come ad accentare o punteggiare.

Sviluppo della capacità di sentire i suoni interiormente – il bambino dovrà cantare una scala o una melodia. Al segnale dell'insegnante smette di cantare e continua la melodia o la scala mentalmente per poi riprendere ad un altro segnale. Dovrà anche imparare a distinguere il timbro di una voce in un gruppo di altre voci che cantano o parlano.

Esercizi per l'acquisizione degli automatismi vocali e loro combinazione e alternanza con risposte vocali immediate – il bambino canta la scala o una melodia con un certo ritmo. Al segnale dell'insegnante continuerà con un altro ritmo. Successivamente canterà una serie di intervalli di terza, quarta ecc. e a comando canterà un altro intervallo così come durate l'esecuzione di una scala, a comando, salterà una o più note. Il bambino imparerà a ripetere a canone, misura dopo misura, una melodia cantata dall'insegnante.

Esercizi di dissociazione – il bambino canta in ff mentre con il corpo esegue movimenti in pp e viceversa. L'allievo canta in crescendo mentre con il corpo esegue movimenti in diminuendo e viceversa. Il bambino canta in ff mentre con diverse parti del corpo esegue movimenti in crescendo (braccia) e diminuendo (piedi) e viceversa. L'allievo canta 3 note mentre le braccia o i piedi eseguono movimenti in 2, 4, 5 ecc. e viceversa. L'allievo canterà una melodia e al segnale dell'insegnante la eseguirà a doppia o tripla velocità mantenendo con il corpo il movimento iniziale e viceversa.

La chironomia di Kodály

L'educazione musicale deve iniziare molto presto (nove mesi prima della nascita di un bambino, secondo Kodály), perché il gusto e le abilità sono maggiormente influenzabili in età infantile: nei primi anni si possono creare "impressioni che dureranno tutta una vita" (dall'articolo Progetto dei cento anni, 1° volume di Visszatekintés). Solo così si creerà un buon gusto musicale anche in chi non ha seguito un iter di studi specificamente musicali: "Il cattivo gusto artistico è una malattia dell'anima" (dall'articolo Cori di voci bianche, 1° volume di Visszatekintés).

Con questa concezione Kodály anticipa pedagoghi come Edwin Gordon con la sua "musica nella culla" e studi universitari che, sempre più, stanno correlando lo studio della musica a capacità cognitive, riabilitative e di apprendimento quasi straordinarie.

È appropriato parlare di Concetto e non di metodo Kodály, anche perché egli preferiva questa definizione e non scrisse mai un trattato di pedagogia musicale. L'ideazione di segni della mano per indicare le intonazioni musicali, quindi una notazione chironomica, così come l'idea di non rendere assoluta la lettura rispetto alle diverse tonalità di partenza ma rendere la relazione intervallare partendo sempre dal "do", concetto del do mobile, saranno le due tecniche corali che consolideranno e renderanno pratico l'approccio alla lettura del materiale vocale scelto da Kodály.

Ecco quanto riportato dal sito Aikem:

"*Questi ausili didattici sono solo strumenti per raggiungere determinati scopi, non scopi in se stessi:*

***Chironomia**. I gesti concretizzano nello spazio il nome delle note, affidando alla posizione della mano una corrispondente altezza sonora. Si tratta di una prima codificazione musicale che utilizza il corpo. La situazione visiva che viene a crearsi offre la possibilità di sviluppare l'orecchio interiore.*

***Solmisazione**. Indica la pratica, assai remota, di designare i gradi di una scala musicale mediante sillabe. Nell'ottica di una sistema graduale, la solmisazione è consigliata una volta che la chironomia è stata maturata perché è possibile intonare i rapporti rappresentati graficamente solo se sono stati interiorizzati. È un ulteriore processo di astrazione del suono e un avviamento alla lettura.*

***Notazione ritmico-letterale**. Alla solmisazione si può accostare uno schema ritmico. Introdotta per la prima volta da Chevé, la notazione ritmico-letterale è una rappresentazione visuale dell'orecchio interiore, connette melodia e ritmo, porta alla lettura dello spartito, è più facile da leggere del pentagramma, ma più difficile della chironomia, quindi rappresenta una fase di mezzo tra la chironomia e il pentagramma.*

***Il solfeggio relativo** (o Do mobile): in quanto processo d'astrazione del suono e quindi avvio alla lettura attiva, sviluppa la capacità di sentire, intonare, leggere, scrivere e memorizzare. Si tratta di una vera manifestazione pratica del linguaggio della musica perché le sillabe della solmisazione relativa (che in Italia coincidono con quelle della lettura assoluta) descrivono un carattere musicale preciso, un ruolo, permettendo quindi di concepire la musica non come un susseguirsi di singole note, ma di precisi rapporti sonori. Si tratta di un valido aiuto all'insegnamento del canto a prima vista.*

***Il pentatonismo**: le scale pentatoniche, cioè prive dei semitoni della scala, sono molto indicate nelle fasi iniziali dell'educazione musicale, poiché permettono un allenamento dell'orecchio più semplice, una più facile intonazione. Esse sono spesso alla base delle prime esperienze sonore del bambino, dalle ninne-nanne alle filastrocche.*"[9]

Ecco come Giovanni Mangione, tra i maggiori studiosi italiani della pedagogia Kodály, descrive l'introduzione al metodo nel suo libro[10]:

"*Introduzione al metodo. Prima di iniziare lo svolgimento del metodo, è necessario chiarirne alcuni aspetti fondamentali: la scala pentatonica, la solmisazione ritmico-alfabetica, il solfeggio relativo.*

LA SCALA PENTATONICA non deve essere confusa con il pentacordo. Mentre questo comprende i primi cinque suoni di una scala, ad esempio quella maggiore (do re mi fa sol) o quella minore (la si do re mi), la scala pentatonica – non pentafonica – è caratterizzata, oltre che dall'assenza di semitoni, dal fatto che ciascuno dei suoi cinque suoni (do re mi sol la) può essere nota finale (e quindi tonica) di una melodia: si noterà difatti come buona parte dei canti delle raccolte Pentatonic music e 333 Elementary Exercises siano a carattere modale."

Nella nostra pratica reticolare utilizziamo queste esperienze fondendole con pratiche improvvisate e giochi che permettono di accrescere la motivazione del bambino.

[9] Www.aikem.it ultima consultazione 8/08/2017.

[10] Giovanni Mangione, *La pedagogia della musica secondo Zoltán Kodály*, Trento, Uniservice, 2007.

La vocalità nella didattica reticolare

La vocalità, per un bambino o un ragazzo, è sicuramente il mezzo espressivo musicale più usato e immediato.

"*Nel formare un ragazzo alla 'corretta' vocalità bisogna ricordare di considerare la tecnica vocale un mezzo e non l'obiettivo della didattica, pertanto qualsiasi indicazione di tipo tecnico, deve essere mutuata attraverso la volontà dello studente ad apprenderla, magari legandola ad un gioco che stimoli i processi di autoregolazione*"[11].

Il call and response è in genere la strategia più efficace anche perché l'apprendimento del bambino passa dal sapere procedurale e quindi dal "fare". Nel gioco del call and response collettivo il maestro deve alternare diverse posture e dinamiche vocali per poi concentrarsi su quelle più utili al bambino, ecco alcuni esempi:

1. glissato ascendente in call and response con dinamica crescente con inizio sulla vocale "i" e passaggio sulla "o" dal la/sib in poi. Stesso gioco con dinamica forte/piano e con glissato ascendente e discendente legato. Lo stesso gioco può essere ripetuto con esecuzione insieme al coro e indicazione della direzione con il dito che "disegna" verso l'alto e basso.
2. Glissato lento di quinta ascendente e discendente a bocca chiusa. Superata la nota sib chiedere ai bambini di sbadigliare a bocca chiusa, evitare di superare la nota mi acuto.

[11] Gargiulo, 2014.

3. Gioco del "mio": chiedere al bambino di respirare e dire "mio" con grande naturalezza, successivamente indicare la durata del "mi" e "o". Dopo il "mio" parlato intonare cromaticamente i "mi-o" con durate sempre maggiori, dal lab chiedere ai bambini di sbadigliare.

Secondo la nostra esperienza è preferibile, inizialmente, posticipare gli esercizi di respirazione dopo quelli già indicati di vocalizzi in call and response, ma quando il coro o l'orchestra avrà acquistato familiarità con queste pratiche si potrà iniziare con questi di respirazione.

Ecco alcuni esempi:

1. Chiedere ai bambini si respirare mandando l'aria nella pancia che deve svuotarsi quando si espira. Far poggiare una mano sulla pancia per verificare se "si riempie" e chiedere di tenere spalle e petto rilassati. Alternare lentamente, con circa 4 secondi per azione, inspirazione, apnea, espirazione, apnea.
2. L'esercizio che preferiamo per migliorare l'autoregolazione nell'espirazione e quello "dell'esplosione del palloncino". Dopo tre o quattro cicli d'inspirazione ed espirazione, il bambino inspira e tenendo la pancia verso l'esterno immagina di volere farla esplodere emettendo una "fff" molto compressa "così compressa che si taglia con un dito". Ripetere l'esercizio due volte.
3. L'esercizio della "piccola s" invece chiederà ai bambini di pensare che il palloncino nella pancia sia bucato e tenendolo verso l'esterno con delicatezza si emetta una piccola "s". Provare a tamburellare sulla pancia per vedere se c'è un cambiamento della s.

4. “Gioco del motorino”, dopo aver inspirato “con la pancia” chiedere ai bambini di imitare il rombo del motorino con la “r” tenendo la pancia verso l’esterno.

I primi esercizi di chironomia, limitandosi all’uso delle prime 3 note Do-Re-Mi, sono molto adatti anche a bambini molto piccoli: nella nostra pratica didattica lo abbiamo utilizzato a partire dai tre anni con ottimi risultati di associazione segno/significato e memorizzazione delle intonazioni. Ecco alcuni esempi:

1. il maestro canta alcune note con segni chironomici e note e i bambini ripetono. Successivamente ogni bambino propone una melodia costruita sui tre suoni e gli altri ripetono. In caso di “disaccordo” nome/intonazione individuare il nome giusto mantenendo l’intonazione scelta dal bambino. Provare ad estendere il gioco agli altri suoni della scala.
2. Il gioco precedente può essere proposto con il maestro che canta una melodia costruita sui tre suoni senza usare i nomi né i segni chironomici e i bambini ripetono con nomi e chironomia.
3. Caccia agli errori. Il maestro nel cantare in call and response una melodia con chironomia sbaglia qualche intonazione. I bambini dovranno ripetere la melodia correggendo nomi e segni chironomici.

L’orchestra e la didattica strumentale

El Sistema Abreu e la piramide rovesciata

Antonio José Abreu, musicista, economista e politico venezuelano crea nel 1975 un sistema di orchestre giovanili che attualmente coinvolge oltre 700.000 bambini e ragazzi, il 90% dei quali provenienti da famiglie disagiate.

Durante un convegno in Italia Abreu spiega che la pedagogia di “El Sistema” parte dalla “piramide rovesciata”, un vero capovolgimento della didattica musicale tradizionale che normalmente insegna ad un bambino la tecnica strumentale mediante esercizi graduali pensati per sviluppare una tecnica omogenea sullo strumento, la lettura di repertorio scritto per praticare le difficoltà affrontate durante lo studio tecnico, lo studio del solfeggio e della teoria musicale, spesso a premessa della pratica strumentale iniziale. La sua “piramide rovesciata” parte dall’orchestra come fulcro della didattica cosa che comporta i seguenti effetti pratici:

1. Il repertorio sarà quello suonato dall’orchestra e se il bambino/ragazzo non ha una tecnica adeguata suonerà solo la parte alla sua portata sostituendo con pause le parti più difficili.

2. La tecnica crescerà in relazione al repertorio e sarà successivamente integrata o rettificata secondo le necessità.
3. La lettura musicale crescerà insieme al bisogno del bambino di poter ricodificare parti del repertorio sempre più difficili e per lui interessanti e stimolanti.

La rilettura "reticolare" di questi principi portano al rafforzamento della motivazione del bambino ad ottenere sempre risultati migliori.

"Già dall'inizio del movimento l'orchestra viene impostata come l'attività musicale più importante per i giovani."

"Nei Conservatori venezuelani, fino a quel momento, si doveva studiare una materia di Linguaggio musicale, cioè Teoria e Solfeggio, prima di poter prendere in mano lo strumento. La maggior parte dei bambini si annoiava e se ne andava. Credo che il nostro successo dipenda proprio dalla prassi orchestrale, da questo lavoro d'insieme. Il cambiamento è consistito nel rovesciare la piramide: il lavoro più importante è quello collettivo e la lezione individuale è semplicemente un appoggio, un ausilio, un aiuto, alla pratica musicale d'insieme. Ciò ha completamente modificato la concezione della didattica musicale in Venezuela."

"Dunque il solfeggio non deve essere separato dallo studio dello strumento. Tutto deve prendere parte dell'attività di laboratorio, e tutto entra nel lavoro dell'orchestra."

"Al contrario della metodologia tradizionale, noi prima cantiamo e poi leggiamo le note. Potrebbe somigliare al metodo Suzuki ma non è lo stesso perché il Suzuki non insegna a leggere. Noi prima insegniamo a cantare e a battere

il ritmo e poi associamo a questo la codifica delle note. (…) Prima sviluppiamo la memoria auditiva e successivamente la memoria visiva... Crediamo che possano esistere le lezioni di linguaggio musicale, ma integrate con il resto. Inoltre dobbiamo formare maestri che abbiano le capacità di gestire tutto contemporaneamente. Questo accade non soltanto per la teoria e il solfeggio ma anche per la storia della musica e della strumentazione."[12]

Questa preziosa testimonianza dei primi collaboratori di Abreu chiarisce una serie di equivoci intorno a "El Sistema" che, pur non intendendo essere un metodo, richiama una serie di modalità innovative che permettono di pervenire a risultati inediti:

"La nostra attività inizia come un movimento nettamente culturale e artistico, come risposta alla scarsa opportunità che i giovani e i bambini venezuelani avevano di studiare e suonare musica classica."... "In seguito si è poi trasformato in un movimento sociale, per cui la cosa più importante per noi è l'apprendimento dei valori che nascono dal lavoro collettivo per formare un cittadino migliore. Lo strumento è la musica, ma cerchiamo anche di fare nel modo migliore la musica stessa."

"Dovevamo 'tropicalizzare' i diversi metodi e adattarli ai tempi moderni, al clima, agli usi e alla situazione in cui viviamo e alle diverse tipologie di bambini. Per fare ciò bisogna cercare di essere molto creativi, fare riunioni tra insegnanti

[12] *Il progetto venezuelano. Esperienze metodologiche e riflessioni. Intervista a L. Mendez, W. Molina, V. Rodriguez.* A cura di I. Bonfrisco e G. Spaggiari, Istituto Superiore di Studi Musicali "Achille Peri", Reggio Emilia, 2007.

per scambiarci le idee. Bisogna imparare dall'insegnante di violino, di contrabbasso, di tuba, di qualsiasi strumento."… "Anche questo fa parte dell'insegnamento: noi siamo anche maestri di vita. Ciò non mi garantisce che il bambino diventi un violoncellista virtuoso, ma diventerà un essere umano: potrà diventare nel futuro un critico culturale, uno scrittore di musica o fare qualcosa che abbia un qualche rapporto con l'arte e con la musica; in ogni caso avrà imparato una disciplina."

La musica come motore di sviluppo sociale e personale con una curiosità pedagogica che ha permesso di innestare senza problemi di "marchi" il meglio delle didattiche musicali europee e non.

La pratica orchestrale nella didattica reticolare.

Come ne El Sistema, anche la didattica reticolare "rovescia la piramide", così dal primo giorno il bambino suona in orchestra.

Dalla prima lezione del 19 luglio 2010, dopo aver permesso ai bambini di provare e scegliere gli strumenti e aver provato ad interagire con body percussion, vocalità ecc. il bambino ha vissuto la sua prima esperienza orchestrale grazie ad alcune modalità che nel tempo abbiamo migliorato e consolidato, eccone alcune:

1. preliminarmente è opportuno insegnare le posizioni in orchestra, come suggerì Susan Siman nel novembre 2010, comuni a tutti i gruppi di archi orchestrali. Posi-

zioni dell'orchestra: 1-attenti con strumento sulle gambe, 2-imbracciare lo strumento 3-posizionare mano sinistra (archi) sulla tastiera, per i fiati disporre le mani come per coprire tutti i fori, 4-arco o strumento alzato, 5-pronti a suonare.

2. Il primo gioco consiste nella semplice alternanza suono-silenzio. Il bambino può suonare la nota che preferisce. La prima variante permette di interagire con le dinamiche del direttore che controlla crescendo e diminuendo.
3. Suoni lunghi, suoni brevi. Il bambino familiarizza con il gesto direttivo, anche contando preventivamente, poi a richiesta del direttore suona, una nota a piacere, su ogni divisione o con suoni più lunghi (2 movimenti, 3, 4 ecc). Come variante aggiungere la dinamica indicata dal gesto direttivo.

Alcuni giochi d'improvvisazione procedurale idiomatica sono utilissimi per divertire già dal primo incontro e permettono di insegnare concetti tecnici complessi, ecco alcuni esempi divisi per categorie archi/fiati:

Improvvisazione "rap" con archi: i celli e contrabbassi suonano una linea molto ritmica, anche con il supporto di una base ritmica con semiminima 120 (es. due re semiminima, un la semiminima, tutto staccato, pausa di semiminima, pausa di semibreve) basata sulle corde a vuoto "re" "la" e i violinisti a turno improvvisano con frasi brevi (durata massima 2 misure) con semiminime, minime, crome sulle note re, la. Come variante si può utilizzare un ritmo in 12/8, reggae, shuffle ecc.

Improvvisazione jazz con fiati: assegnare agli strumenti a fiato presenti, con riferimento alla maggiore facilità di ese-

cuzione, una nota scelta tra mib, solb, sib, reb (sib al flauto traverso, tromba e trombone, solb e/o mib al clarinetto-suono reale, reb al sax contralto-suono reale ecc.) e chiedere ai bambini di suonare insieme sul gesto direttivo che chiederà di suonare valori come semiminima con il punto legata alla semiminima poi croma staccata (nel jazz il secondo suono si chiamerebbe anticipo del terzo movimento). Il risultato creerà un "backgroud" jazz dove sarà molto divertente improvvisare usando le note reb, mib, solb e suddivisione ternaria con semiminima croma. Come variante si può usare un ritmo soul/funk e suonare con suddivisione binaria.

I giochi d'improvvisazione non procedurale non idiomatica invece permetteranno di esplorare tecniche molto complesse con grande facilità. Nei repertori che scrivo per le orchestre di bambini (es. il viaggio di luna, la grande sfida dei musici ecc.) inserisco sempre alcuni brani dove utilizzare le improvvisazioni di vario tipo per stimolare creatività e ricerca tecnica.

I repertori sono comunque pensati e composti tenendo conto del livello di difficoltà dove alle prime parti sono affidate difficoltà maggiori, alle seconde e terze parti difficoltà minori. In media, partendo da zero, siamo riusciti sempre a completare la fiaba musicale ed eseguirla completamente dal vivo con soli 3 o 4 mesi di lezioni con un incontro settimanale.

Violinista per un giorno

"Violinista per un giorno" è un format didattico divulgativo, che permette in meno di un'ora, ad un bambino/ragaz-

zo totalmente a digiuno di musica, di scoprire la bellezza del suonare in orchestra.

Questo "grimaldello musicale" è tale, che i bambini rimangono realmente affascinati chiedendo – anche a distanza di tempo – la ripetizione dell'avvenimento.

Gli operatori entrano nelle scuole (preferibilmente primarie) e mettono nelle mani dei bambini – talvolta privi di qualsiasi tipo d'informazione musicale – i violini e violoncelli.

Durante la prima parte i ragazzi interagiscono con il gesto del direttore e con la notazione tradizionale, grazie alla body percussion, la vocalità improvvisata, la notazione chironomica, l'improvvisazione non idiomatica ma anche cantando e leggendo lo spartito musicale. Dopo una breve pausa iniziano a usare i violini o violoncelli con giochi musicali pensati per ottimizzare il primo approccio con la posizione degli strumenti e degli archi e dopo circa un'ora si "sentono" in grado di suonare un brano musicale, il pomeriggio degli archi, sentendosi parte di una collettività orchestrale o corale.

Lo stesso format può essere applicato al coro con "cantore per un giorno", agli strumenti a fiato con "street band per un giorno" e, nel caso di utenti adulti, "jazzista per un giorno" con l'uso delle musiche moderne, jazz, rock, pop.

Durante questi anni credo siano stati coinvolti oltre 3000 bambini con episodi che spesso mi ricordano quanto poco basti per rendere felice un bambino soprattutto se con diversa abilità.

Indice

MUSICA, DISABILITÀ E NEUROSCIENZE
di Edoardo Altomare 7

1 Le neuroscienze della musica 9
2 Creatività musicale e improvvisazione 23
3 Empatia e neuroni specchio 27
4 Educare all'empatia con la musica 33
5 Quando (e quanto) la musica fa bene ai musicisti 38
6 La musica che salva la vita 42
7 Curare con la musica 45

MUSICAINGIOCO
La diversa abilità come opportunità per la musica
di Andrea Gargiulo 49

Premessa 51
Introduzione 54
La nascita di MusicaInGioco 58
MusicaInGioco e l'Art Village di San Severo 65
MusicaInGioco alla Zingarelli e le opportunità di fare musica 73
"O.R.I." di Puglia e Armonie per la salute a scuola 79
I cori "Manos blancas" della Puglia 87
MusicaInGioco oggi 93

ALLEGATO
Pillole di pedagogia musicale
e didattica reticolare 97

La didattica reticolare 99
Musica e movimento 108
La vocalità infantile 115
L'orchestra e la didattica strumentale 124

Collane Radici Future

Banlieue

1. A. Gadaleta, L. Palmisano, *Conversazione a Molenbeek*
2. Marco Omizzolo, *La Quinta Mafia*
3. Antonella Caprio, Daniela Ciriello, *Un granello di colpa*
4. Gianni Svaldi, *Satana dentro*

Chiome

1. Federico Pirro, *La mossa del teschio*
2. Lello Gurrado, *Lampa Lampa*
3. Silvano Trevisani, *Ombre sulla città perduta*
4. Francesca Casciaro, *L'eredità della polvere*

Osmosi

1. Sabrine Aouni, *Mi chiamo Sabrine*

Radici

1. Giovanni Forte, *Sempre dalla stessa parte*
2. Dante Marmone, *La stirpe stravagante*
3. Nicola Pignataro, *Ce nge n'ama sci' sciamaninne*

Riflessi

1. Gianni Liviano, *Del nostro meglio*
2. Mark Mc Candy, *Avanti, c'è un post*
3. Domenico Laviola, *Racconti della complicanza*

Un mondo di Fiabe

1. Alessandro Schino, *Ara e Frizz*

Storytelling

1. Dino Cassone, *Il mare e noi*
2. Terre Elette, *Il piccolo mare di Taranto*

Gourmet

1. Franco Caprio, Vito Antonio Loprieno, *Pentole e pistole*

Finito di stampare nel mese di novembre 2017
dalla Dedalo litostampa srl, Bari